

Vzdělávání učitelů: stav a nové koncepce	97
7.1 Přípravné vzdělávání učitelů v ČR a v zahraničí	98
7.2 Učitelské kompetence a standardy učitelské profese	105
7.3 Diskuse o přípravném vzdělávání učitelů v zahraničí	110
7.4 Profesní standardy v přípravě učitelů: dehumanizovaná norma?	115
7.5 Testování profesní způsobilosti učitelů	117
Výzkum zaměřený na učitelskou profesi	121
8.1 Informační zdroje ve výzkumu učitelské profese	121
8.2 Přístupy a metody ve výzkumu učitelské profese	124
ivěr	127
íloha: Nástroje pro výzkum učitelské profese (anotovaný přehled)	129
Dotazníky	129
Škály	133
Metody měření klimatu tříd a škol	134
Metody analýzy komunikace a interakce učitelů a žáků	136
Profesiogram	137
Projektivní techniky	137
Metoda Q-třídění	138
Výzkum životního příběhu	139
Obsahová analýza dokumentů pro přípravu učitelů	139
Komplexní metodika	140
teratura	143
ejstřík jmenný	150
ejstřík věcný	151

Předmluva

Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvaná. Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?
(M. Soldán, 1999)

Autoři píšou své knihy z různých pohnutek. Mne vedlo při tvorbě této knihy přesvědčení, že je nutno zaplnit mezeru, která u nás v této oblasti existuje: Na jedné straně je dnes k dispozici obrovské množství poznatků, návrhů a teorií o tom, jaká je či spíše jaká by měla být učitelská profese u nás a ve světě – a na druhé straně jsou tyto informace natolik roztržité a vzájemně izolované, že z nich nebyl dosud vytvořen ucelený a syntetický obraz. Proto jsem se pokusil takovou syntézu zkonstruovat a poskytnout ji:

- studentům učitelských oborů jako základní přehled o jejich budoucím povolání;
- učitelům a ředitelům škol všech druhů jako svého druhu zrcadlo o jejich práci;
- výzkumným pracovníkům jako informační základ k analýzám učitelské profese;
- školským politikům jako určité vodítko pro jejich zodpovědné rozhodování;
- odborné a širší veřejnosti jako pohled na jedno důležité (mnohdy podceňované) povolání.

Obdobně jako v jiných svých knihách i zde zakládám výklad nejen na teoretických koncepcích, ale hlavně na poznatcích shromážděných výzkumem. Lze s potěšením konstatovat, že v posledních letech se také u nás intenzivně rozvíjí výzkum zabývající se učitelskou profesí. Mohl jsem se tudíž o jeho výsledky opírat, stejně jako o velmi široký fundament zahraničního výzkumu v této oblasti.

Kdysi dávno jsem zahajoval svoji profesní dráhu jako učitel na základní škole a později jsem měl příležitost okusit tuto profesi i na ostatních úrovních škol – střední a vysoké, včetně výuky doktorských programů, u nás i v zahraničí. Snad mě tato zkušenost naučila pohlížet na učitelství nejen prostřednictvím teorií, ale také z vlastních prožitků, které – jak by mi asi potvrdili mnozí představitelé této profese – se mohou od učených teorií dosti odlišovat. To platí zvláště v dnešní době, kdy se na bedra učitelů nakládají další a nové úkoly, s nimiž si společnost a leckterí rodiče neumějí poradit a očekávají jejich řešení od nebohých učitelů.

Chci tím vyjádřit, že tato knížka byla napsána též jako obrana učitelství.

Děkuji vedení a personálu jedné školy v Praze 9 a školy v obci B. ve východních Čechách za možnost nahlédnout do práce a myšlení některých učitelek a učitelů, jak přímo ve třídách, tak v neformálních rozhovorech s nimi.¹

Můj dík patří recenzentovi rukopisu této práce, panu doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., za promptní posouzení textu, k němuž mi poskytl některé inspirující poznámky, jež jsem v konečné verzi práce respektoval. Stejně tak děkuji panu RNDr. Dominiku Dvořákovi za jeho redakční komentář k textu a některé užitečné připomínky.

Květen 2002

J. P.

1 Historický vývoj profese učitelství

Existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho začátku – k těm patří učitelství. Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se **vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali** a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět. Tak tomu bylo u nejstarších řemesel, jako je tkalcovství, kovářství či léčitelství, jejichž počátky jsou některými odborníky shledávány ve velmi dávné době – snad až před 40 000 let či dříve. Nepochybně existovaly v pravěké společnosti vedle učení řemeslným a jiným pracovním dovednostem také způsoby, jimiž se předávaly z generace na generaci poznatky o přírodě, člověku, náboženské a mravní normy, rituály, symboly apod. – což znamená, že se tomu muselo nějak vyučovat.

Tento přenos poznatků, dovedností a různých informací zajišťovali stařešinové, kněží, šamani, náčelníci kmenů, kteří byli asi prvními edukátory (vyučujícími subjekty) v historii lidstva. Máme o tom svědectví např. od Gaia Julia Caesara, který ve své „etnografické zprávě“ *Zápisky o válce galské* popsal před zhruba dvěma tisíci let, jak v Británii druidové organizovaně vyučovali mladé Kelty náboženským a jiným znalostem a dovednostem. Je důvodné předpokládat, že takto probíhalo vyučování i v jiných kulturách.

Nejstarší formy učitelské profese v dnešním slova smyslu jsou ovšem spolehlivě doloženy až z doby, kdy v starověkých státech Egypta, Indie, Číny a později Řecka a Říma vznikaly **první školy**, tedy účelově organizované instituce pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové. Rozvoj učitelství souvisel také s vynálezem písma, které umožňovalo používat mnohem efektivnější didaktické procedury (učení a vyučování založené na textech) než jen vyučování prostřednictvím mluveného slova. O těchto nejstarších školách a o principech výchovy spartské, aténské a římské se lze zajímavě poučit v jiných publikacích (zejm. Štverák, 1991), avšak o starověkých učitelích je toho známo poměrně málo.

Zajímavý doklad o vývoji učitelské profese v antickém Římě se uchoval ve spise Marca Fabia Quintiliana (35–95) *Institutionis oratoriae libri* (*Základy řečnictví*). V této učebnici rétoriky se autor na mnoha místech zabývá pedagogickými záležitostmi své společnosti – jež mají mimochodem stejnou závažnost i dnes, např. o nesprávné výchově dětí

¹ V této knize používám – jak je v českém jazyce přirozené – výraz „učitel“ nikoliv v maskuliním významu, ale jako obecné označení mužů a žen působících v této profesi. Je to přijatá konvence, která nijak nesnižuje významnost toho, že v některých kategoriích českých učitelů je výrazná převaha žen.

k rozmazlenosti a požitkářství – a v souvislosti s tím se zmiňuje také o tehdejší učitelství povolání:

Je užitečnější vychovávat děti doma, nebo ve škole, a tak říkajíc je odevzdat veřejným učitelům? Vidím, že tento druhý způsob schvalovali jak zákonodárci obcí, tak i nejznámější spisovatelé. Avšak je také řada těch, kteří s tímto obecným zvykem nesouhlasí, neboť počet žáků ve škole je na překážku opravování a výkladu. Ale vždyť dobrý učitel si nenabere větší počet žáků, než může zvládnout. Doma se může dítě naučit pouze tomu, co je podáváno jen jemu, kdežto ve škole i tomu, co je podáváno druhým. Každý den bude slyšet mnoho věcí chválit, mnoho věcí opravovat, prospěje mu, bude-li někdo pokárán za lenost, prospěje mu, bude-li druhý chválen za píli.

Quintilianus dokládá, že už ve starověku bylo učitelství povolání oborově rozlišeno – působili učitelé specializovaní na gramatiku, geometrii, hudbu či rétoriku a tito učitelé prováděli dokonce „diferenciaci žáků podle schopností“, jak ji známe ze současného školství:

Vzpomínám si na jeden zvyk mých učitelů, který nebyl neúžitečný. Rozdělili chlapce do tříd, stanovili pořadí, jak kdo bude mluvit, podle nadání a každý se při přednášení dostal na řadu na místě tím vyšším, čím více se ukazovalo, že svým prospěchem pokročil ... Posudky o tom byly vyhlášovány veřejně. To byla pro nás velká odměna a daleko nejkrásnější bylo být první ve třídě. A nerozhodovalo se o tom jednou provždy, nýbrž na konci každého měsíce měl přemožený možnost znova zápasit. (Quintilianus, 1985, s. 35)

Jak je vidět, před dvěma tisíci let učitelé v římských veřejných školách aplikovali postupy, které se zachovaly dodnes – jak lze doložit z dat parametru „soutěživost“ ve výzkumu klimatu tříd (viz v kap. 4.2). Ale vraťme se k historii učitelství.

Ve středověku byla učitelská profese součástí církevní edukace, tj. vyučovalo se v katedrálních a klášterních školách za účelem přípravy duchovenstva. Učitelé – sami kněží – vyučovali prostřednictvím latiny hlavně formální teologickou nauku, resp. scholastickou filozofii. Přelom ve vývoji učitelství profese přinášely univerzity, zakládány v Evropě od 12. století – např. v Oxfordu (1168), v Bologni (1224) či v Praze (1348). Univerzity nejen přispívaly k rozvoji celkové vzdělanosti, a to do určité míry nezávisle na církvi, ale také produkovaly nový typ profesionálního edukátora – **vysokoškolského učitele** (univerzitní mistři, tehdy s titulem magister). Jak se podrobně dokládá v díle *Dějiny univerzity Karlovy* (1995), tehdejší absolventi této vysoké školy (bakaláři) většinou odcházeli na nižší školy (církevní a vznikající městské) jako učitelé. To byl vlastně počátek soustavné přípravy učitelských kádrů, jak ji známe dnes.

Různé historické prameny uvádějí (např. O. Kádner, 1923–1924) řadu údajů o sociálním postavení učitelů ve středověkých městských školách, vydržovaných často kupeckými či řemeslnickými cechy. Učitelé dostávali od města a od žáků rozličné dávky, většinou v naturáliích, a mnozí žili v bídě. Přesto sehrávali význačnou úlohu pro šíření elementární vzdělanosti a pro zesvětšťování jinak zcela konfesijního školství.

Vývoj učitelství profese byl postupně ovlivňován od 17. století pedagogickými teoriemi velkých humanistických myslitelů, jakými byli J. A. Komenský,

J. J. Rousseau či J. H. Pestalozzi a další. I když se tito pedagogové a filozofové zaměřovali především na teorii školy a vyučování v ní, působili tím i na změny v charakteru učitelství profese. Konkrétně to lze doložit na tomto příkladu:

Ještě na počátku 17. století probíhalo vyučování na školách tak, že v jedné místnosti byli soustředěni žáci různého věku, rozdělení do skupin, vyučování několika učitelů. Vyučování bylo málo efektivní, žáci a učitelé se vzájemně rušili. V té věci J. A. Komenský navrhl důležitou inovaci: „Žactvo školy obecné, které musí být podrženo v této práci šest let, budiž rozděleno na šest tříd, pokud možno oddělených i místem, aby si děti vespolek nepřekážely.“ (*Velká didaktika*, z roku 1632.) Tento požadavek, teprve o mnoho let později běžně realizovaný, vedl k další specializaci v učitelství profesi – ke kategorii **třídní učitel** a **učitel primárního stupně školy**.

V historii českého učitelství se staly důležitým mezníkem školské reformy za vlády Marie Terezie. Tato habsburská císařovna a česká královna podporovala hospodářství své říše, k jehož rozvoji reorganizovala i školství. V roce 1774 vstoupil v platnost nový model struktury rakouského (a tedy i českého) základního školství, vypracovaný slovutným pedagogickým odborníkem J. I. Felbigerem. Podstata modelu spočívala v zavedení povinné šestileté školní docházky a ustavení tří typů základních škol:

- **školy triviální** v obcích i městech, s elementární výukou základní gramotnosti (čtení, psaní, počítání, náboženství);
- **školy hlavní**, zřizované ve velkých městech krajů, v nichž se již vyučovalo více předmětům (přírodopis, geometrie, základy hospodářství aj.), sloužící k přípravě pozdějších úředníků, vojáků, řemeslníků;
- **školy normální**, působící pouze v hlavních městech zemí či provinciích, v nichž se vyučovalo pouze německy.

Tyto reformy školství si vyžádaly i **změny v přípravě pro učitelskou profesi**: Pro tuto přípravu byly od roku 1775 zřizovány *preparandie*, což byly tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních. Obsahem přípravy byla i teorie pedagogická a didaktická, na základě Felbigerovy příručky *Jádro methodní knihy, obzvláště pro sedlské učitele v císl. král. zemích* (1789, překlad z německého spisu). Absolventi preparandií se stávali na školách pomocníky učitele a po nejméně jednom roce praxe mohli skládat zkoušku učitelství způsobilosti a být ustanoveni samostatnými učiteli. Šlo tedy o **první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi** v historii českého učitelství.²

Některé historické prameny uvádějí, že sociální a ekonomické postavení tehdejších českých učitelů bylo vskutku ubohé – ostatně svědčí o tom i *Školní*

² Bylo by užitečné vyhodnotit, jaký vliv mělo tehdejší učitelství a jeho příprava na to, že již od začátku 19. století dosáhla gramotnost české populace jedné z nejvyšších úrovní v rámci Rakousko-Uherska: „Tak se Čechům, bez ohledu na diskriminaci české národní školy, podařilo dosáhnout stejné úrovně gramotnosti jako Němcům, dokonce o něco vyšší.“ (Kuzmin, 1981, s. 76, s četnými statistickými doklady z historických měření.)

denky kantora a skladatele Jakuba Jana Ryby, působícího v letech 1788–1815 na škole v Rožmitále (Němeček, 1957). Učitelé té doby žili často v hmotné bídě, přivydělávali si jako kostelníci, písaři apod., byli šikanováni od mnohdy germanizující vrchnosti – a přitom šířili nejen vzdělanost, ale mnozí působili i jako vlastenečtí buditelé, jak o tom svědčí literatura odborná i beletristická (viz *Zapadlí vlastenci* K. V. Raise či *Pan učitel* B. Němcové aj.). Na druhé straně existují doklady o vážnosti, které se těšili učitelé té doby: Současný český historik J. Petráň (2001) v knize *Příběh Ouběnic* popisuje též vývoj školy na jedné české vesnici a vysvětluje, že koncem 18. století

„učitel patřil k vesnické intelektuální elitě a díky tomu se mu dostávalo patřičné vážnosti. Učitelé dávali podněty k řadě prospěšných věcí, dlouho byli jedinými gramotnými lidmi na vsi, proto nemohli chybět u záležitostí, kde bylo třeba vést písemný záznam nebo napsat podání.“ (s. 180)

Zde nás však zajímá pedagogická stránka tehdejší učitelské profese: Jak vlastně tito učitelé – absolventi preparandií – vyučovali? O tom bohužel chybějí věrohodné údaje, avšak na druhé straně lze usuzovat, že **teoretická příprava učitelské profese** mohla být na pozoruhodně vysoké úrovni. Lze se o tom přesvědčit ze soudobých metodik přípravy učitelů, jakou byla také publikace z moravského regionu, jež stojí za zmínku.

Poměrně rozsáhlá kniha (355 stran) s názvem *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. králov. zemích. V Brně a v Holomouci vytištěný u Jana Jiřího Kastla 1814*, je velmi podrobnou instruktáží o poslání, povinnostech a praktických činnostech budoucích učitelů. Obsahuje např. tyto oddíly:

- Pohnutky, které při volení stavu školního vésti mládence mají.
- Vlastnosti toho, jenž se školnímu stavu oddati chce.
- Jakžby se nový pomocník chovati měl, když úřad svůj konati začne.
- Užitečnost odměn. Jsou-li tresty ve školách potřebný, atd.

Neobyčejně moderně dnes působí např. **pokyny pro komunikaci učitele s žáky**, specificky pro kladení otázek (s. 59–67):

Učitel musí v umění, se tázati, zběhlost míti: Umění, se tázati, mládeže učitelů právě tak potřebné jest jako vojákovi obratnost při cvičení se ve zbraní. Skrze dotazování bývá vyučování živější. Všechno na tom musí záležeti, aby dítě k vlastnímu smyslu učení vedeno bylo. To tedy se stává skrze namítání schopných otázek. Slovem: Užitečný učitel měl by ze všeho, co se přednáší anebo jen čte, se umět tázati, aby se přesvědčil, zdaž mu žáci tak rozuměli, jak rozuměn býti chtěl ...

Zapříti nelze, že mnohým z našich venkovských a městských učitelů na šikovném dotazování ještě docela schází. Zdá se, jakby při jejich přípravě k učitelství se docela žádný ohled na tu tak potřebnou učitelskou vlastnost nebyl bral.

K tomu následuje podrobný přehled typů otázek, včetně vhodných a nesprávných příkladů formulace otázek, ale též instrukce pro reakce učitele na odpovědi žáků. Také se vám to jeví, vážení čtenáři, i dnes vysoce aktuální? Jak patrně, již před dvěma stoletími byla příprava učitelů v lecčems podobná té, která se provádí pro současné učitele (srov. o výzkumech dotazování v didaktické komunikaci, in Mareš, Křivohlavý, 1995).

Přes mnohdy nepříznivé politické poměry v rakouské monarchii se vývoj učitelské profese v Čechách, na Moravě a ve Slezsku nezastavil. Docházelo k významnému růstu počtu učitelů: Zatímco koncem 18. století udávají historické prameny počet učitelů asi tři tisíce osob, v roce 1871 to bylo již 9383 osob (z toho 168 žen) a v roce 1918 již 33 075 osob (z toho 10 683 žen) (Kořa, 1996). V letech 1848–1849 byly vydány dekrety týkající se zkvalitnění přípravy učitelů, zejm. dekret o prodloužení kurzů v učitelských ústavech na dva roky, přičemž druhý rok měl být věnován praktickému výcviku. Zákonem z roku 1869 byla příprava učitelů prodloužena dokonce na čtyři roky v ústavech zvaných *pedagogie*, byla stanovena kurikula této přípravy, způsob zkoušek absolventů, platy učitelů aj. V roce 1872 bylo v Čechách 12 těchto ústavů, z toho dva pro učitelky (o učebních plánech ústavů viz Veselá, 1992). V této legislativní úpravě se poprvé objevuje nesmělý návrh na kurzy (semináře) pro učitele na univerzitách – tedy na způsob vysokoškolské přípravy učitelů. K faktické realizaci tohoto požadavku však došlo po obrovském usilování některých pedagogů až mnohem později.

Zápas o vysokoškolskou přípravu českých učitelů

Pro objasnění učitelské profese v současnosti je důležité znát, jak se historicky vyvíjela nejvyšší forma její přípravy – vysokoškolská příprava. Byl to vskutku dlouhodobý zápas, do kterého zasahovali někteří progresivní pedagogové již koncem 19. století. Nejprve to byl **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887), středoškolský učitel, posléze první profesor pedagogiky na pražské univerzitě (1882). Tento dnes málo docenovaný odborník – jehož lze považovat za zakladatele české pedagogiky jako vědy – vydal roku 1874 spis *Pädagogische Hochschule (Vysoká škola pedagogická)*, v němž podrobněji dokazoval nutnost vysokoškolské přípravy učitelstva. K tomu účelu se mu podařilo prosadit pedagogický seminář na filozofické fakultě v Praze s vlastní knihovnou, a dokonce s publikovaným sborníkem – byl to u nás vlastně první realizovaný pokus o vysokoškolské pracoviště pro přípravu učitelů.

Před první světovou válkou byly vyvíjeny další snahy o prosazení vysokoškolské přípravy učitelů (F. Drtina, J. Mrazík, O. Kádner aj.). Dramatický zápas vyvrcholil hned po založení samostatné Československé republiky: Již 21. listopadu 1918 podala skupina poslanců návrh, aby ministerstvo školství zavedlo vysokoškolské vzdělávání učitelů, a tento požadavek se stal předmětem dlouholetého a ostrého politického boje. Objevily se rozdílné koncepce této přípravy, např. plán O. Kádnera na dvouletou vysokou školu pedagogickou pro učitele národních škol aj. Do tehdejších zápasů zasahovala vehementně i **Československá obec učitelská**, ustavená na 1. sjezdu učitelů v červenci 1920 v Praze. Rezoluce z tohoto sjezdu již formulovala konkrétní model samostatné **školské (tj. pedagogické) fakulty** při univerzitě, jež by poskytovala rovnocenné (čtyřleté) vzdělání učitelům obecných a měšťanských škol.

Zvláštní je, že tyto návrhy narážely na odpor představitelů různých fakult, kteří ovlivňovali tehdejší MŠANO (Ministerstvo školství a národní osvěty) do té míry, že k realizaci vysokoškolské přípravy učitelů nepřistoupilo. Když se nepodařilo návrhy prosadit legislativní cestou, pomohli si čeští učitelé za přispění některých vysokoškolských teoretiků pedagogiky sami: 28. 9. 1921 bylo zveřejněno svolání o zřízení **Školy vysokých studií pedagogických** v Praze, jejímž přednostou se stal prof. O. Kádner (v letech 1936–1939 O. Chlup), o rok později s pobočkou v Brně. Byla to vlastně soukromá vzdělávací instituce financovaná především *Československou obcí učitelskou*, která pořádala dvouleté kurzy pro učitele na úrovni vysokoškolských přednášek a seminářů. Nebyla náhradou za stávající učitelské ústavy, nýbrž jejich nadstavbou s vyšší teoretickou úrovní. ŠVSP byla vlastně první samostatnou institucí u nás pro vysokoškolskou přípravu (resp. další vzdělávání) učitelů a její vliv byl zřejmě dalekosáhlý – především v důsledku aktivit O. Kádnera, V. Příhody, O. Chlupa a dalších. ŠVSP přetrvala se svými pobočkami v Brně, Plzni, Českých Budějovicích, Chrudimi, Zlíně až do sklonku předmnichovské republiky, za německé okupace byla její činnost přerušena.

První česká pedagogická fakulta

Je málo známou skutečností, že historicky první fakulta pro přípravu učitelů vznikla u nás již v roce 1929 – jakožto **Soukromá pedagogická fakulta** při ŠVSP. Jejím prvním děkanem se stal prof. O. Kádner. Fakulta byla čtyřletá a poskytovala pedagogické a psychologické vzdělání učitelům především pro školy 1. stupně (podrobnosti popisuje V. Příhoda, 1937; V. Krejčí, 1980). Bohužel neměla dlouhého trvání, v červnu 1932 byla její činnost ukončena – jednou z příčin byly „útoky některých profesorů univerzity a Svazu vysokoškolských profesorů“.

Kromě této fakulty se prosazovaly i jiné instituce pro vysokoškolskou přípravu učitelů. Zejména to byly **Státní pedagogické akademie** od roku 1930. Byly sice pouze jednoleté, avšak oproti převažujícím učitelským ústavům poskytovaly přípravu na vyšší teoretické úrovni.

Již tehdy se vyhrcovaly **protichůdné koncepce vysokoškolské přípravy učitelů**, jejichž důsledky přetrvávají dodnes. Podrobně to objasňuje V. Krejčí (1980) jakožto střet koncepce O. Chlupa a koncepce V. Příhody:

Problém se týkal toho, zda mají být učitelé vzdělávání nejen v klasických pedagogických a jiných disciplínách, ale též v metodách vědeckého bádání, které jim umožňují hlubší proniknutí do příslušných oborů: O. Chlup se přiklání k širšímu kulturně sociálnímu základu učitelského vzdělání. V. Příhoda byl zastáncem přípravy učitele i ve vědeckých metodách výzkumu v pedagogických oborech, a to v určité míře pro všechny adepty učitelství. – Jak známo, koncepce Příhodova se u nás později neprosadila (hlavně z politických důvodů), zatímco se běžně realizuje ve vysokoškolské přípravě učitelů na Západě (např. ve Finsku – viz Průcha, 1999).

Příhodova argumentace stojí za povšimnutí, neboť je aktuální i dnes. V samostatné knížce *Vědecká příprava učitelstva* (Příhoda, 1937) autor argumento-

val své rozhodné stanovisko, aby všichni učitelé se připravovali na čtyřleté pedagogické fakultě, pro kterou vypracoval podrobný návrh. Polemizoval s O. Chlupem, který obhajoval přípravu učitelů na ústavech odloučených od univerzit a přikládal nízký podíl v této přípravě pro pedagogiku a psychologii. Svou argumentaci (i dnes zcela aktuální) vyjadřoval Příhoda např. takto:

Je paradoxem, že ti, kdo ošetřují chrup dětí, mají úplné universitní vzdělání, kdežto učitelé pečující o „duši“ dětí mají se spokojit jen se vzděláním polovysokým ... Vysokoškolské vzdělání učitelstva jest základní otázkou státní existence a patří mezi otázky zbrojení, v tomto případě duchovního, na němž se nesmí šetřit ... Politikům jest nutno dáti před oči nahý problém, který jest v nebezpečí kulturního opoždění ... K ideálnímu řešení vzdělání učitelstva vede pouze studium učitelů na dosavadních universitních fakultách nebo na zvláštní fakultě pedagogické. (s. 149 a 154)

Příhoda tehdy předběhl svou dobu, když požadoval vysokoškolskou přípravu i pro „učitelky mateřských škol, učitele škol pomocných a speciálních“ – jak známo, v případě učitelek mateřských škol není u nás tento požadavek splněn dodnes, avšak je nyní znovu vytyčován v Bílé knize (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001).

Po druhé světové válce nastala zcela jiná situace ve vzdělávání učitelů. Již 27. 10. 1945 stanovil dekret prezidenta republiky, že „učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol“. Od školního roku 1946/1947 byly **pedagogické fakulty** skutečně zřízeny, a to při univerzitách v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a v Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě. Tím se stalo Československo jednou z prvních zemí na světě, jež uskutečňovaly úplné vysokoškolské vzdělávání univerzitního typu pro všechny učitele (s výjimkou učitelek pro mateřské školy).

I když u nás docházelo k institucionálním změnám vlivem chybných politických rozhodnutí (v letech 1959–1963 byly zřízeny „pedagogické instituty“ namísto pedagogických fakult, od září 1964 byly opět obnoveny pedagogické fakulty), dodnes je české učitelstvo pro školy všech stupňů připravováno na vysokoškolské úrovni tak, jak to dokonce ani v současné době není zavedeno v některých „vyspělých“ zemích.³

V této kapitole jsme charakterizovali vývoj učitelské profese jen v nejstručnějších rysech. Pokud jde o historii českého učitelstva, bylo o ní již napsáno mnoho dílčích prací – ale celistvý výklad této historie u nás bohužel dosud vypracován nebyl, a to zvláště pro období po roce 1945, u něhož končí dosud „nejmodernější“ *Dějiny učitelstva* (1970).

³ V expertize Evropské unie se konstatuje, že jen „ve větší polovině“ členských zemí EU se počáteční příprava učitelů pro primární a sekundární školy uskutečňuje v institucích univerzitní úrovně (*Klíčové údaje o školství v Evropské unii*, 1998, s. 105). To se týká zejm. učitelů pro primární školy, kteří se připravují pouze v kratším (bakalářském) terciárním vzdělávání např. v Belgii, Lucembursku či Rakousku – viz podrobněji v kap. 7.

2 Charakteristiky učitelské profese

O učiteli a učitelské profesi pojednává ohromné množství odborné literatury jak u nás, tak samozřejmě i v zahraničí. Jedna věc je však přitom zarážející: Ačkoli se s pojmem „učitel“ tak často zachází, není téměř nikdy pojem přesně vymezen, jako by se automaticky považoval za jednoznačně chápaný pro každého, laika i odborníka. Tento předpoklad je však neoprávněný, a tudíž začneme výklad vymezením daného pojmu.

2.1 Vymezení učitelské profese

Kdo je „učitel“? V jazyce běžné, neoborné komunikace je záležitost jasná: Výraz *učitel* označuje osobu, která vyučuje ve škole, jak se o tom každý člověk sám v mládí přesvědčil jako žák či student. Jenže pro odborné a vědecké účely už není záležitost tak jednoznačná. Je osoba pečující o děti v mateřské škole stejně tak učitelem jako profesor na univerzitě se svými studenty nebo instruktor v cvičebním kurzu pro snížení nadváhy či školitel kandidátů pro diplomatickou službu v Japonsku? Patří mezi učitele např. mistři odborné výchovy v střediscích praktické přípravy učňů nebo lektori v astronomickém klubu mládeže?

Jak je z těchto otázek patrné, pro objasnění učitelské profese budeme muset použít určitých zpřesňujících definicí. Musíme se přitom opírat nejen o pedagogickou teorii – ta totiž danou záležitost neřeší – ale spíše o sociologické a právní explanace. Ústředními termíny, s nimiž zde budeme operovat, jsou *edukátor*; *pedagogický pracovník*; *profese (učitelská)*; *učitel*. Začneme od nejobecnější kategorie.

Edukátor

Profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.), je *edukátor*. V češtině je tento výraz neobvyklý (starším ekvivalentem byl výraz „vzdělavatel“), ale v odborné angličtině je běžný (*educator*).⁴ Skupinu edukátorů reprezentují všechny ty profese, které

⁴ „Edukátor“ je výraz ze soustavy pojmů moderní pedagogiky – viz o teorii objasňující edukační realitu, edukační procesy a edukační prostředí in Průcha (1997, 2002).

jsme uvedli v otázkách výše, a ještě mnohé další. Z toho je zřejmé, že *edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelskou profesi*. Nejvíce zastoupenou kategorií mezi edukátory jsou ovšem „pedagogičtí pracovníci“ ve školách různých druhů a stupňů. Tuto kategorii je však nutno vymezit specificky, na základě právních předpisů.

Pedagogický pracovník

Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se dokonce oba tyto výrazy používají jako synonyma – což je ovšem nesprávné. Přesněji je nutno vymezit, že učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“, vedle jiných profesionálů této skupiny. Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává § 50 zákona č. 29/1984 Sb. (ve znění pozdějších úprav): Pedagogickými pracovníky jsou

■ učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů):

- předškolních zařízení,
- základních škol,
- základních uměleckých škol,
- středních škol,
- speciálních škol,
- speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden,
- učilišť,
- zařízení pro zájmové studium,
- školských zotavovacích zařízení,
- školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- zařízení sociální péče;

■ a kromě učitelů ještě **vychovatelé škol a školských zařízení a zařízení sociální péče; mistři odborné výchovy; vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování; instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.**

Tentýž zákon stanovuje způsobilost a povinnosti pedagogických pracovníků v § 51. V souhrnu se ve znění citovaného zákona považují za pedagogické pracovníky ti, kdo „vyučují a vychovávají děti a mládež nebo dospělé“ nebo „vykonávají obdobnou činnost“ ve školách a jiných školských zařízeních. Jenže právě nedefinovanost toho, co je „obdobná činnost“, vede k nejasnostem při výkladu kategorie „pedagogický pracovník“:

V roce 2001 se proto obrátilo MŠMT ČR na Právnickou fakultu UK s žádostí o **stanovisko k vymezení pojmu pedagogický pracovník**. Celá záležitost je objasněna (v dosti komplikovaných právnických formulacích) v časopise *Školství*, 9, 2001, č. 27, s. 10. Odborníci z právnické fakulty uvádějí, že existuje dvojí výklad pojmu: Zjednodušeně vyjádřeno, podle prvního se považuje za pedagogického pracovníka zaměstnanec vykonávající výchovnou a vzdělávací čin-

nost bez ohledu na přímou vyučovací povinnost, podle druhého výkladu je třeba za pedagogického pracovníka považovat zaměstnance, který má stanoven rozsah hodin přímé vyučovací činnosti nebo přímé výchovné činnosti. – Domníváme se, že v tomto druhém výkladu je vyjádřeno, že se jedná o učitele jakožto užší kategorii pracovníků v rámci širší kategorie pedagogických pracovníků.

Pozorný čtenář si jistě povšimne, že v taxativním vyjmenování učitelů dle uvedeného znění zákona č. 29/1984 Sb. chybějí dvě kategorie – jednak *učitelé vyšších odborných škol*, jednak *vysokoškolští učitelé*. V prvním případě je věc jednoduchá – výklad zákona umožňuje řadit mezi pedagogické pracovníky i učitele vyšších odborných škol (které byly oficiálně ustanoveny až od roku 1996), i když nejsou přímo vyjmenováni v § 50. A co vysokoškolští učitelé? Tam se záležitost zkomplikovala terminologií zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Tento zákon neoperuje s pojmem „pedagogický pracovník“, nýbrž vymezuje v § 70 zvláštní kategorii **akademický pracovník**:

1. Akademickými pracovníky jsou zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost.
2. Akademickými pracovníky jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.
3. Na vysoké škole plní funkci učitelů akademičtí pracovníci.

Z toho vyplývá, že pracovníci vysokých škol, pokud vykonávají jakoukoliv „pedagogickou činnost“, jsou představiteli učitelské profese. Ostatně též oficiální statistiky MŠMT ČR a ÚIV vykazují vysokoškolské pracovníky vyjmenované v odst. 2 citovaného zákona jako „pedagogické pracovníky“ (*Statistická ročenka školství 2000/2001 – Výkonové ukazatele*, 2001, aj.).

Z předchozího výkladu je zřejmé, že z právního hlediska je skupina zaměstnanců „učitelé“ velmi široká a různorodá co do druhů a stupňů škol a obsahu činnosti. Abychom však tuto skupinu mohli adekvátně objasňovat, potřebujeme využít také další, a to sociologický a socioekonomický aspekt objasnění učitelské profese.

Profese

V sociologickém výkladu společnosti zaujímá pojem „profese“ důležité místo, neboť je jednou z kategorií sociální stratifikace (tj. rozvrstvení společnosti). Profese znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“. To plně odpovídá i chápání učitelské profese. Jak ale tuto profesi co nejadekvátněji objasnit vzhledem k jejím specifickým vlastnostem? K tomu se nabízejí různé přístupy:

■ Jeden z možných přístupů spočívá v tom, že se učitelství zkoumá a objasňuje z hlediska **činností, které učitelé vykonávají**. Na základě toho lze tuto profesi poměrně detailně popsat s využitím profesiogramů a řady jiných výzkumných nástrojů (viz kap. 3 a 8).

- Učitelská profese je však výrazně rozrůzněna podle druhů edukačních institucí, v nichž se realizuje – takže je nutno využít **typologii učitelské profese**. To znamená objasnit, jaké specifické skupiny existují uvnitř této rozsáhlé společenské kategorie – např. učitelé primární školy, učitelé základních uměleckých škol, vysokoškolští učitelé aj.
- Učitele lze kategorizovat také podle **funkcí**, které ve školách zastávají, např. třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce aj. Těchto funkcí je poměrně velký počet – viz podrobný návrh kategorizace u J. Kohnové (2001b).
- Významné pro objasnění učitelské profese jsou její **objektivní determinanty**. Za objektivní determinanty zde považujeme ty faktory, jež jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v nichž učitelé své povolání vykonávají – tedy zda pracují v demokratické, či restriktivní společnosti, jaké platy pobírají, jaké prestiži se těší v dané společnosti aj.
- Učitelská profese se vyznačuje poměrně rozdílnými etapami **profesní dráhy**. Z toho vyplývá požadavek objasňovat, jaké charakteristiky jsou příznačné např. pro učitele, kteří začínají svou profesní dráhu, nebo pro ty, kteří jsou v dané profesi již dlouholetými a zkušenými odborníky (viz v části 2.3).
- Vykonávání učitelské profese předpokládá náročnou **přípravu pro učitelské povolání**. Proto je žádoucí objasňovat, jak se tato příprava učitelů uskutečňuje, jaké požadavky se k této přípravě vztahují atd. Jak uvidíme (v kap. 7), problematika přípravy učitelů je dnes jednou z nejdiskutovanějších záležitostí této profese u nás i ve světě.

S učitelskou profesí souvisí ještě jedna sociální charakteristika – a to **stavovství**. Máme zde na mysli „stav“ jakožto specifickou skupinu lidí, která má určité ekonomické a právní postavení v rozvrstvení společnosti, sdílí určité tradice, způsob života, konvence a rituály, a má určitou uznávanou prestiž (J. Šanderová, 2000). Společenské stavy byly příznačné pro feudální společnost, ale jejich existence mnohdy přesáhla až do současné doby – viz např. lékařská komora, advokátní komora aj. Jsou učitelé i dnes stavem? Vytvářejí specifickou komunitu odlišující se od jiných stylem života či majetkovým postavením? Na to je obtížné odpovědět, ačkoliv je nepochybné, že „učitelský stav“ existoval u nás zřetelně ještě před druhou světovou válkou.

Učitelský stav má dlouhodobou historii. Jak popisuje J. Petráň (2001), v 19. století představovali učitelé na českém venkově „kantorskou intelektuálskou elitu“, která měla tendenci se sama reprodukovat, tj. profese se přenášela generačně z otců na potomky. Vytvářel se tak jistý sociální stereotyp – např. k výkonu učitelské profese se žádalo hudební vzdělání a nebylo myslitelné, aby učitel nebyl zároveň kantorem, ředitelem chrámového kůru, organizátorem veřejných slavností aj.

To je ovšem minulost a stavovskou příslušnost současných učitelů zčásti nahrazují profesní asociace, které zachovávají svého druhu stavovské rozlišení – např. Asociace učitelů dějepisu, Asociace učitelů angličtiny aj. Ty jsou ovšem

vzájemně separovány a mnohdy slabé ve svém vlivu. Celkově tak přetrvává – jak uvádí sociolog R. Havlík (2000, s. 109):

„absence plnohodnotných stavovských organizací, které by stanovovaly normy, dbaly na jejich dodržování, garantovaly autonomii rozhodování „profesionálů“, reprezentaci a obhajobu stavovských zájmů učitelů navenek“.

Učitel: definice

Význam výrazu „učitel“ se obecně jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky není vůbec definován. Ani v pedagogických slovnících a encyklopediích se kupodivu s definicí „učitele“ většinou nesetkáme. Existují některé výjimky, kdy definice uvedeny jsou, a je zajímavé je zde porovnat z historického i mezinárodního hlediska.

- Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování. (*Stručný slovník paedagogický*, díl V., 1909, s. 1912)
- Učitel – Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (Definice je dále rozvinuta.) *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)
- Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge)⁵, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2001, s. 309–400)

Tato poslední definice je založena na třech konceptech:

1. **aktivita**, tj. mezi učitele jsou řazeni jen ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti;
2. **profesionalita**, tj. z definice jsou vyloučeny osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují;
3. **vzdělávací program**, tj. zahrnutí jsou jen ti, kdo vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání (např. školní inspektoři, psychologové, knihovníci aj.).

Toto vymezení je zřejmě mezinárodně uznávané, neboť se jím řídí i *klasifikace pedagogického personálu*, jež slouží pro terminologické vymezení kategorie

⁵ Je jistě pozoruhodné, že mezinárodní tým expertů OECD neváhá v současné době definovat učitele jako „zprostředkovatele“ či realizátora „předávání poznatků“, zatímco u nás se toto pojetí některými pedagogickými teoretiky zcela zavrhuje – srov. k tomu diskusi v kap. 6.2.

„učitel“ v členských a kandidátských zemích EU (*European Glossary on Education: Teaching Staff*, 2001).

Různé charakteristiky učitelské profese jsou dnes předmětem jak velmi rozsáhlého výzkumu zaměřeného na učitele, tak úvah a plánů vzdělávací politiky, a to v zahraničí (viz o různých teoriích in Štech, 1994) i v České republice. Charakteristikami učitelské profese se budeme zabývat podrobně v následujících částech knihy.

2.2 Typologie učitelů

Ve všech popisech učitelské profese je nutno mít na zřeteli, že socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencována. Vytvářejí se tak různé typologie učitelů. Nejmarkantnější je typologizace podle toho, **na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují**. To je respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém hodnocení, v pracovních podmínkách, prestiži aj.

Podívejme se nyní, jak jsou diferencováni čeští učitelé podle uvedeného hlediska – viz tab. 1. Celkový počet učitelů v ČR činí **175 500 fyzických osob** (ve školním roce 2000/01), v němž jsou počty jednotlivých kategorií následující (v pořadí podle rozsahu):

Tab. 1 Kategorie učitelů v České republice

Procentuální podíl z celkového počtu učitelů	
učitelé základních škol	38,8
z toho: učitelé 1. stupně	18,4
učitelé 2. stupně	20,4
učitelé mateřských škol	14,7
učitelé středních odborných škol	13,5
učitelé vysokých škol	8,9
učitelé středních odborných učilišť	7,5
učitelé gymnázií	7,1
učitelé speciálních škol	5,9
učitelé vyšších odborných škol	3,3

Pramen: *Statistická ročenka školství 2000/2001 – Výkonové ukazatele* (2001)

Jak je patrné, téměř 40 % všech učitelů v České republice představují učitelé základních škol (celkem 68 155 osob), výrazně silnou kategorií představují i učitelky mateřských škol (23 800 osob) a učitelé vysokých škol (15 640 osob). Z těchto proporcí vyplývá – kromě jiného – nutnost orientace pedagogického výzkumu týkajícího se učitelské profese na ty kategorie učitelů, kteří představují nejrozsáhlejší skupiny. To se zatím u nás neděje; např. o českých učitelkách mateřských škol (tj. o sedmině všech českých učitelů) neexistují skoro žádné výzkumné ná-

lezy. Situace v zahraničí je odlišná – na kategorii učitelek mateřských škol jsou zaměřeny výzkumy, které tuto socioprofesionální skupinu objasňují (viz v kap. 8.2).

Typologie učitelů není vyčerpána pouze výše uvedenou diferenciací podle druhů a stupňů škol. Uvnitř učitelské profese působí také výrazné **specifičnosti podle oborů, resp. vyučovaných předmětů**: Na jedné straně stojí menší skupina učitelů „univerzalistů“, tj. vyučujících všechny předměty daného stupně školy (především učitelé 1. stupně základní školy), na druhé straně je velký počet kategorií učitelů specializovaných na jednotlivé předměty či obory (např. učitelé matematiky, cizích jazyků, tělesné výchovy, učitelé vyučující některé ze stovek jednotlivých předmětů v odborném vzdělávání, učitelé vědeckých disciplín v terciárním vzdělávání aj.). Specifičnosti těchto jednotlivých kategorií učitelů jsou zřídka objasněny. Jen zcela ojediněle jsou podrobné, monografické popisy učitelů konkrétních předmětů, jak to před lety provedl na Slovensku P. Ferko (1986) v knize *Pohľad na prácu učiteľa fyziky* – podrobně je tento výzkum popsán in Průcha (2002, s. 329–330).

Typologie učitelů má závažné důsledky pro vzdělávání učitelů, jak se to projevuje u nás i v jiných zemích (viz v kap. 7). Např. všeobecně se uplatňuje přístup, podle něhož čím nižší je stupeň školy, pro který je učitel vzděláván, tím je obvykle kratší či méně náročná profesní příprava, což považují mnozí pedagogové-teoretici vesměs za absurdní, avšak praxe přípravy se v tomto ohledu příliš nemění.

2.3 Profesní a životní dráhy učitelů

Podobně jako v jiných profesích, i v učitelství existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy. To je dáno právě staletou tradicí tohoto povolání, v němž se – podobně jako třeba u řemeslnických povolání – reprodukuje určité ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců dané skupiny. V učitelství mají tyto cykly zvláštní význam, neboť se obecně soudí, že jsou ve vztahu k výkonnosti, resp. kvalitě práce učitelů – podle hypotézy, že čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů (tedy čím je učitel profesně zkušenější), tím je učitelova práce kvalitnější (což však není jednoznačně prokázáno, jak níže vysvětlujeme).

Protože vývoj profesní dráhy učitelů⁶ je dosti prozkoumaný, dají se identifikovat jeho jednotlivé etapy:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství);
- profesní start (učitel-začátečník);

⁶ Pojem „profesní dráha učitelů“ vyjadřuje objektivní vývoj, jímž prochází typicky většina učitelů během výkonu svého povolání. Nelze jej ztotožňovat s pojmem „profesní/kariérní rozvoj učitelů“, jenž je založen na dalším vzdělávání učitelů, tj. těch, kteří se tomuto vzdělávání účelově věnují (viz Kohnová, 2001a).

- **profesní adaptace** (první roky ve výkonu učitelského povolání);
- **profesní stabilizace** (zkušený učitel, učitel-expert);
- **profesní vyhasínání** (vyhoření).

S těmito etapami souvisejí přidružené procesy ve vývoji učitelské profese, zejména *profesní kontinuita* (kdy učitelé setrvávají v průběhu života u svého povolání) a *profesní migrace* (kdy učitelé přecházejí od své profese k jiným povoláním).

Jednotlivé etapy profesní dráhy učitelů zde nebudeme objasňovat, neboť jejich podrobný popis nalezne čtenář v *Moderní pedagogice* (Průcha, 2002, s. 201–233). Zde pouze shrneme relevantní poznatky vztahující se k profesní dráze učitelů.

Studenti učitelství a volba učitelské profese

Je jasné, že kvalita učitelských kádří je určována tím, kdo si tuto profesi vybírá jako budoucí povolání a kdo a jak se na ni připravuje studiem. Přirozeně se proto obrací pozornost odborníků na subjekty, které studují učitelské obory a pak vykonávají či nevykonávají učitelské povolání. Z české situace je známo zejména:

- **Zájem o studium učitelských oborů** je trvale vysoký, pedagogické fakulty mají každoročně několikanásobný počet uchazečů, než mohou přijmout. Pro srovnání: V roce 1990 bylo přijato ke studiu učitelství do 1. ročníku na vysokých školách v ČR celkem 4777 studentů, v roce 1996 bylo přijato 6532 studentů, v roce 2001 celkem 6903 studentů (ve skutečnosti je tento počet ještě vyšší, neboť nezahrnuje studenty na nepedagogických fakultách, kteří se v průběhu studia orientují na učitelství).
- Nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je **vysoká převaha žen**: Dlouhodobě se pohybuje podíl žen mezi studenty učitelství kolem 70 % i výše.
- **Sociální profil** studentů učitelství se vyznačuje (1) tím, že častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin „nižší střední třídy“ – např. 34 % otců a 27 % matek těchto studentů jsou dělníci, (2) silnou mezigenerační kontinuitou povolání – poměrně velká část studentů pochází z rodin, kde jeden či oba rodiče jsou učiteli (Kotásek, Růžicka, 1996).
- **Orientace na učitelské povolání** u studentů učitelství není potěšující: Pro značnou část studentů je studium na pedagogických fakultách pouze „náhradním řešením“, asi 12 % jich přiznává v dotaznících, že „učit nechce“ (Havlík, 1997a).
- **Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi** jsou diferencované jednak podle pohlaví studentů, jednak podle toho, zda jde o studenty na začátku, nebo na konci studijní dráhy (Urbánek, 2001a). Celkově však výsledky šetření (soubor studentů Pedagogické fakulty v Liberci) nepotvrzují vliv zkušeností studentů ze školní praxe na jejich postoje k profesi.

■ Je ovšem třeba brát v úvahu **regionální rozdíly**: Na pedagogických fakultách vzdálených od centra (např. Olomouc, České Budějovice aj.) je situace příznivější, pokud jde o orientaci studentů na učitelské povolání, než v Praze či v Brně, kde je větší nabídka pracovních míst pro absolventy učitelského studia v mimoškolní sféře.

V této oblasti se nabízí srovnávání současných dat o sociálním původu, o motivech k volbě učitelského studia a dalších s daty ze 70. a 80. let podle M. Klímové (1975, 1986). Ta provedla v tehdejší *Ústavu pro sociální výzkum mládeže* na půdě Karlovy univerzity dosud u nás nejrozsáhlejší (co do počtu subjektů) a nejpodrobnější (co do sledovaných charakteristik) výzkum studentů všech českých pedagogických fakult, jenž je po metodologické stránce inspirativní i dnes.

V současné době zpracovala důkladnou **analýzu uchazečů o studium učitelství a přijatých studentů** H. Křesáková (2001). Šlo o soubor uchazečů o studium na Pedagogické fakultě UK v Praze v roce 1999 a jeho výsledky jsou porovnávány s daty z dřívějších let podle M. Klímové (1975, 1986). Výzkum H. Křesákové se sice týká jen jedné fakulty, avšak ta je v ČR největší mezi 9 stávajícími pedagogickými fakultami. Proto zde některé zajímavé nálezy uvedeme:

- **Zájem o studium** na Pedagogické fakultě UK stále vzrůstá: V r. 1999 podalo přihlášku 5167 uchazečů, přijato bylo 819 (15,9 %). Existuje však výrazný rozdíl mezi studijními programy: V kombinaci studia anglický jazyk – německý jazyk bylo 4 % přijatých, kdežto v kombinaci matematika – francouzský jazyk 68 % přijatých.
- **Podíl mužů** mezi přijatými studenty činil 25 % a byl tedy ve srovnání s rokem 1973 mírně vyšší (22 %). Existují ovšem odlišnosti podle studijních programů: Nejvyšší počet mužů je ve studiu učitelství pro střední školy – 30 %, nejmenší ve studiu učitelství pro základní školy – jen 6 %.
- **Předchozí vzdělání** přijatých studentů podle typu absolvované školy se změnilo oproti situaci v 70. letech: Největší podíl sice stále představují absolventi gymnázií (72 %, v 70. letech 85 %), avšak silně vzrostl podíl absolventů středních odborných škol (23 %, v 70. letech jen zhruba 5 %).

Jednou ze zásadních otázek v této souvislosti je to, jak vybírat uchazeče o studium učitelství a zda lze diagnostikovat, kdo je na budoucí profesi učitele psychicky disponován (viz o tom v kap. 5.2).

Absolventi studia učitelství

Samozřejmě existují rozdíly mezi těmi, kdo studují učitelské obory, a těmi, kdo do škol jakožto absolventi tohoto studia nastupují – těchto druhých je méně:

- Z Pedagogické fakulty UK v Praze nastupovalo v polovině devadesátých let 20. století do práce ve školství jen 76 % absolventů (Havlík, 1997b).

- Z Pedagogické fakulty UJEP v Ústí n. L. nastupovalo do škol asi 80 % absolventů v letech 1991–1995, zatímco 98 % v letech 1980–1990. Ovšem i z těch, kdo nastoupili do školství, jich asi 35 % tento rezort za čas opouští (Zimová, 1997).
- Obdobné jsou poměry u absolventů Pedagogické fakulty MU v Brně, kde jen asi třetina mužů-absolventů a asi 60 % žen-absolventek míní pracovat ve školách (Hřebíček, 1995).
- I když absolventi učitelských oborů nastoupí do škol, po uplynutí určitého období odcházejí do jiných povolání, resp. tento záměr sdílejí. V případě pražské fakulty uvedlo 73 % absolventů, že do školství nastoupí, avšak po uplynutí určité doby v něm setrvat jednoznačně odmítlo 31 % absolventů učitelství primární školy a 50 % absolventů vyšších stupňů škol (Havlík, Spilková, 1996).⁷
- Naopak příznivější data o nástupu a setrvání absolventů ve školách uvádí Nelešovská (2001) na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, ovšem data se týkají začínajících učitelů v 1. stupni ZŠ.

Lze předpokládat, že zájem studentů učitelství o práci ve školství se mění v průběhu studia. Jak dokládá H. Křesáková (2001), mezi studenty 2. ročníku na pražské pedagogické fakultě odpovědělo 56 % respondentů kladně na otázku, zda mají v úmyslu pracovat ve školství, jen 5 % odpovědělo záporně a více než třetina studentů nebyla rozhodnuta (přitom se neprojevil výrazný rozdíl mezi muži a ženami). Avšak jak ukazují data uvedená výše o počtech absolventů nastupujících do školství, reálná situace je horší, než se jeví z výpovědí studentů učitelství.

Profesní start: začínající učitel a adaptace na povolání

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. V zahraničí i u nás se přitom projevuje **šok z reality (profesní náraz)** u začínajících učitelů, kteří s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje.⁸ Pokud jde o české začínající učitele, je zjištěno zejména:

- **Nástupní podmínky** začínajících učitelů nejsou vždy příznivé, velká část z nich je zklamána nedostatečným materiálním vybavením škol, nesystematic-

kou pomocí ze strany vedení škol, nadměrnými úvazky aj. (Šimoník, 1994; Píšová, 1999).

- **Zásadní roli** v tom, jak učitelé reflektují své začáteční období profese, má **kultura školy** (Píšová, 1994) – sociální klima školy, sdílené hodnotové orientace v učitelském sboru, postoj ředitele školy aj.
- Jako největší **obtíže začínajících učitelů** jsou udávány práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků (Šimoník, 1994). – Tyto obtíže jsou ale pociťovány i zkušenými učiteli (Bendl, 2001).
- Při srovnání problémů začínajících učitelů v českých školách a v zahraničních školách (Průcha, 1997, 2002; Černotová, 2000) se vyjevuje velká shoda, tedy naše situace není zcela výjimečná.

Učitelé-experti

Zkušeným profesionálem (zahraniční termín je „učitel-expert“) se učitel stává asi po pěti a více letech výkonu povolání. Právě ve fázi učitele-experta pak učitelé asi nejvíce ovlivňují – pokud setrvávají u daného povolání – charakter edu-kačních procesů ve školním prostředí, protože působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele. O českých učitelích-expertech je shromážděno již mnoho poznatků, zejména:

- **Pracovní zátěž** českých učitelů, normovaná vyučovacími úvazky i měřená pomocí profesiogramů, je zhruba na průměrných hodnotách evropských zemí (viz podrobně v kap. 3).
- **Didaktické postupy a metody vyučování** používané českými učiteli jsou rovněž na obdobné úrovni, resp. v některých ohledech na vyšší úrovni než u učitelů v jiných zemích (viz podrobně v kap. 6.2).
- **Feminizace učitelských kádrů** je v českých školách neúměrně vysoká, tj. podíl žen v učitelské profesi výrazně a dlouhodobě převyšuje podíl mužů (s výjimkou vysokoškolských učitelů). O tom svědčí data tab. 2 (stav v roce 1999) – viz i mezinárodní komparaci v kap. 6.1.

Tab. 2 Feminizace českého učitelstva

	Podíl žen (v %) v učitelské profesi	
	Česká republika	Průměr zemí OECD (N=25)
předškolní výchova	99,8	94,6
primární vzdělávání	84,5	77,0
nižší sekundární vzdělávání	81,0	62,7
vyšší sekundární vzdělávání	56,3	48,9
všechny úrovně vzdělávání	72,1	63,8

Pramen: *Education at a Glance – OECD Indicators* (2001)

⁷ Dnes vyznívá skoro neuvěřitelně údaj, že na začátku 70. let odcházelo z učitelské profese do jiných povolání pouze 1,7 % mužů a 0,8 % žen z celkového počtu učitelů českých základních škol (podle *Šetření o kvalifikovanosti učitelů a odbornosti výuky*, 1974).

⁸ Místo termínu „šok z reality“ se jeví jako vhodnější termín „profesní náraz“, který používá M. Píšová (1999). Vhodnější je proto, že ne všichni začínající učitelé vnímají adaptační období po nástupu do školy jako šokující; záleží na tom, s jakým klimatem školy se setkají, s jakými žáky a učiteli komunikují, a také jak velká je jejich vlastní psychická odolnost vůči zátěži (viz v kap. 5).

„Vyhasínající“ učitel

Často se uvádí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je typický tzv. *syndrom vyhasínání* či *vyhoření* (*burnout syndrom*). Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává atd. U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj.

Tento syndrom je dobře popsán psychology (např. Šolcová, Kebza, 1998), je však otázkou, nakolik je vskutku typický, tj. běžně se vyskytující u učitelů. V zahraničí existují četné výzkumy zaměřené na „vyhasínající“ učitele (viz in Průcha, 1997, 2002), avšak pro české učitele jsou k dispozici jen sporadické poznatky. Na katedře psychologie Ostravské univerzity zjišťovaly I. Fialová a A. Schneiderová (1998) syndrom vyhoření ve skupině 191 středoškolských učitelů různých věkových kategorií, resp. s různou délkou praxe. Aplikací dotazníku *MBI* (*Maslach Burnout Inventory*) byly identifikovány některé charakteristiky vyhoření, přičemž se dospělo k překvapivým nálezům:

- Na jedné straně v daném souboru středoškolských učitelů (z toho přibližně polovina učitelů gymnázií) nebyl zjištěn rozvinutý syndrom vyhoření:

Pouze 1,6 % subjektů vykazuje znaky plně rozvinutého syndromu vyhoření. Jediným významným indikátorem syndromu vyhoření je faktor osobní výkonnosti prezentující se pocity malého osobního zaujetí a pracovní neúspěšnosti. (s. 59)

- Na druhé straně byla zjištěna zvýšená intenzita emočního vyčerpání ve skupině subjektů nad 51 let, resp. s praxí 26 let a více. Přitom nebyly shledány významné rozdíly mezi muži a ženami.

Jsou tedy starší čeští učitelé profesně „vyhořelí“, nebo zůstávají v průběhu své profese stejně nadšení jako (snad většinou) na jejím začátku?

Na tuto otázku nelze dnes jednoznačně odpovědět, neboť výzkumná zjištění neposkytují dostatek důkazů. Nálezy Fialové a Schneiderové (1998) se týkají jen jedné skupiny učitelů, nadto vyšetřovaných dotazníkem. Lze asi předpokládat, že ve skupině učitelů základních škol se syndrom vyhoření projevuje výrazněji, jak tomu nasvědčují některé nálezy o psychickém zdraví učitelů (viz v kap. 6).

Eger a Čermák (2000) zjišťovali efekt vyhoření v souboru 140 českých učitelů ZŠ a porovnávali své výsledky s obdobným výzkumem slovenských učitelů (Zelinová, 1998). V českém výzkumu se dospělo k překvapujícímu zjištění, že *stupeň vyhoření byl celkově mezi českými učiteli významně nižší než u slovenských učitelů*. (Ovšem i v českém souboru byl shledán zvýšený syndrom vyhoření u žen-učitelek, a to především v emocionální oblasti.) Také hypotéza o souvislosti syndromu vyhoření s pocitem vysoké stresové zátěže u jednotlivce se neprokázala. Podle autorů je vhodné spojovat diagnostiku efektu vyhoření spíše s hodnocením životního stylu subjektů.

Fáze vyhoření v profesní dráze učitelů je mnohdy dávána do souvislosti s údajným konzervatismem učitelů – tvrdí se, že starší učitelé zastávají zdrženlivější postoje k inovacím apod. (k tomu podrobněji v kap. 4.1). To však nelze, i podle zahraničních nálezů, zcela jednoznačně tvrdit.

Životní dráhy učitelů

Existuje v učitelské profesi něco, co by se dalo považovat za charakteristický průběh života, za typický „životní příběh“? Někteří sociologové i pedagogové jsou o tom přesvědčeni a poukazují přitom na výzkumy životního příběhu, jež se provádějí v zahraničí. V těchto výzkumech se identifikují hlavní fáze a rozhodující, přelomové momenty či klíčová rozhodnutí, jež ovlivňují život jednotlivců. Informace o tom jsou získávány prostřednictvím vyprávění jednotlivců o jejich životním osudu, životním příběhu – tedy biografie lidského života. Tato metoda je nyní dosti populární, ačkoliv jsou s ní spojeny (z hlediska vědecké spolehlivosti) problémy – např. problém věrohodnosti výpovědí těch, kdo poskytují informace o svém životě. Životní příběhy byly sledovány např. u německých učitelů a učitelek (Terhart et al., 1994).

Pro české učitele nemáme k dispozici jejich životní příběhy, avšak na Slovensku zaznamenal životní dráhu jedné učitelky (podle jejího vyprávění) P. Gavora (2001). Cílem bylo získat informace, které by umožnily vytvářet

teorii o tom, jaké byly konkrétní podmínky práce této učitelky, které vzory ovlivňovaly její profesní vývoj, jakými úspěchy i krizemi se vyznačovala kariéra této učitelky, jaké etické principy zastávala ve výkonu své profese aj.

Ten, kdo si přečte neobyčejně zajímavou Gavorovu práci s ukázkami vyprávění o vlastním životě jedné (velmi úspěšné) učitelky, bude asi souhlasit s autorovým názorem, že

život učitele je pedagogická laboratoř. Jsou to hledání, pokusy a zkušenosti, které se táhnou celým životem. Učitel není jen produktem vysoké školy, uvádějícího učitele, svého ředitele, kolegů atd., ale do značné míry i produktem sebe samého (s. 365).

Souhrnně řečeno: Učitelská profese a práce jednotlivých učitelů je vždy spojena jak s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, tak s osobnostními charakteristikami konkrétních učitelů. Proto je žádoucí přistupovat k objasňování učitelské profese z obou hledisek – z objektivního vyhodnocování charakteristik učitelstva jako relativně ustálené socioprofesionální skupiny i z detailního popisu jedinečných životních a profesních drah konkrétních učitelek a učitelů.

2.4 Prestiž učitelů

Je zvláštní, jak mnoho důležitosti se dnes přikládá té dimenzi sociální stratifikace (rozvrstvení společnosti), jež je označována jako *prestiž*. Ta je definována jako *váženost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů*

úcty, kterou si navzájem prokazují (Šanderová, 2000, s. 125). Prestiž je spjata jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami – a také s pracovníky jednotlivých povolání. A to je právě to, co je zajímavé u povolání učitele.

Jaká je tedy prestiž učitelské profese – konkrétně v současné české společnosti? O tom existují určité poznatky zjišťované pomocí škály prestiže povolání. Ta je vytvářena tak, že vybraní respondenti přiřazují na seznamu různých povolání určitý počet bodů podle toho, jakou vážnost přisuzují jednotlivému povolání. Možná je to dost překvapující, že **povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené**: V české škále prestiže povolání (Tuček, Machonin, 1993) se umístil „vysokoškolský učitel“ (docent, profesor) na 3. místě a „učitel základní školy“ na 7. místě v žebříčku sedmdesáti hodnocených povolání. Také některé pozdější sociologické výzkumy nasvědčují tomu, že učitelská profese si udržuje poměrně vysokou prestiž. Je to zřejmě dáno tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují *vysokou složitostí práce, náročností na vysokou kvalifikaci* (podrobněji in Průcha, 1997, 2002).

S tím je v kontrastu to, že **sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese**, což je možná i jedním z faktorů rozhodujících o tom, že někteří učitelé opouštějí své povolání a věnují se jinému. P. Vacek (1999) zjišťoval ve vzorku východočeských učitelů základních a středních škol, že učitelé většinou postrádají „stavovskou hrdost“, což se projevuje už i mezi studenty učitelských oborů. Autor to vystihuje takto: V různých průzkumech veřejného mínění učitelé zauímají tradičně přední místa v hodnocení profesní prestiže. Avšak v konkrétní rovině, v osobním kontaktu učitelé často čelí otevřeněji nebo skrytěji vyjadřovanému despektu.

„Muž-učitel se k této profesi přiznává poněkud ostýchavě až provinile a zpravidla bývá politován ve vztahu k finančnímu ocenění. Žena-učitelka mívá potřebu preventivně upozornit, že navzdory profesi je docela normální.“ (s. 109)

Avšak proč mají učitelé nízké sebehodnocení ve vztahu k vlastnímu povolání? Proč dokonce i studenti a absolventi učitelství soudí, že prestiž učitelů (zejména základní školy) je v očích veřejnosti nízká?

Vysvětlení k tomu podává sociolog R. Havlík (2000, s. 108–109) na základě svých četných výzkumů. Objasňuje, že v posuzování prestiže a v sebehodnocení učitelů sehrává roli mnoho faktorů. Jde především o reakci na nízké platové hodnocení, zejména ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. K důvodům nižšího profesního sebevědomí dále patří:

- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult);
- vysoký stupeň feminizace učitelstva;
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči;

neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média).

Je ovšem nutno mít na zřeteli, že zde pojednáváme o prestiži učitelů jakožto probraní skupině – zatímco *individuální prestiž*, tj. vážení se k učitelům jako jednotlivcům, může být značně odlišná od skupinové prestiže. Individuální prestiž učitele je vytvářena na základě specifických charakteristik jeho chování (k žákům a rodičům), jeho angažovanosti ve veřejném životě (což je zvláště patrné v menších obcích, kde „naši paní učitelku“ zná každý), jeho životního stylu aj.

2.5 Kvalifikace učitelů a pedagogická způsobilost

Pojem „kvalifikace“ je definován jako

„souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“ (Pedagogický slovník, Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 110–111)

V profesi učitelů, podobně jako v jiných povoláních, se kvalifikace vytváří ze dvou zdrojů: (1) Na základě formálního vzdělávání (v případě učitelů označovaného jako „počáteční / přípravné vzdělávání“), (2) na základě praktických zkušeností při výkonu povolání (plně kvalifikovaný učitel v tomto smyslu je až „učitel-expert“, nikoliv „učitel-začátečník“ – viz v 2.3).

Při charakterizování učitelské profese se však operuje ještě s jedním pojmem, do značné míry se překrývajícím s pojmem kvalifikace – je to **pedagogická způsobilost**. Zatímco kvalifikace učitelů je jednoznačně dána požadavkem na minimální úroveň počáteční přípravy učitelů, pedagogická způsobilost má širší obsah i závažnost. Lze to vyjádřit tak, že ten, kdo dosáhl kvalifikace učitele, ještě nemusí mít způsobilost k výkonu povolání. To vyplývá z legislativního vymezení vztahujícího se ke „způsobilosti pedagogických pracovníků“, podle § 51, zák. č. 29/1984 Sb., ve znění pozdějších úprav:

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo má odbornou a pedagogickou způsobilost, je občanský bezúhonný a morálně vyspělý.“

Z tohoto zákonného vymezení není jasné, v čem se odlišuje „odborná způsobilost“ a „pedagogická způsobilost“ učitele. Avšak z formulací jiných právních předpisů lze usuzovat, že zatímco odborná způsobilost pedagogických pracovníků je nabývána studiem určitého oboru na vysoké nebo střední škole, pedagogická způsobilost se chápe jako souhrn vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření. Jako příklad lze uvést absolventy s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru (např. inženýři), kteří mají odbornou způsobilost, avšak nikoli pedagogickou způsobilost – tu musejí získávat, po-

kud chtějí pracovat jako učitelé, v tzv. doplňujícím pedagogickém studiu na pedagogických fakultách nebo i jinde.

To jsou ovšem legislativní významy pojmů kvalifikace a pedagogická způsobilost učitele. Z hlediska reálného profilu učitelské profese bychom měli tyto pojmy chápat šířeji: **Pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.** Některé předpoklady k učitelské profesi nelze získat odborným studiem, nýbrž musí být zakotveny v osobnosti učitele jako vrozené nebo praxí osvojené. Příkladem toho je „zodpovědnost učitele za výsledky vlastní práce“, která se nedá „nastudovat“, nýbrž v učitelově hodnotovém systému buď je, nebo není zahrnuta (viz o tom Mareš, Skalská, Kantorková, 1994) – ačkoliv se nedá vyloučit, že i tuto dimenzi učitelovy činnosti by bylo možno vhodným tréninkem vypěstovat v rámci přípravného či dalšího vzdělávání.

Podobně již před lety odlišoval V. Pařízek (1988) několik složek způsobilosti učitele pro úspěšný výkon jeho povolání:

- *odborná způsobilost* (na základě pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy);
- *výkonová způsobilost* (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí aj.);
- *osobnostní způsobilost* (vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů aj.);
- *společenská způsobilost* (především morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot);
- *motivační způsobilost* (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci).

Určitý pokrok v této záležitosti měl přinést dokument MŠMT ČR *Příprava učitelů a Získání učitelské způsobilosti* (zveřejněný v *Učitelských novinách*, 1996, č. 1–12). V něm byl formulován návrh, aby **učitelská způsobilost** (což je výstižnější termín než „pedagogická způsobilost“) byla založena na:

1. dosažené odborné připravenosti;
2. úspěšném absolvování nástupní praxe (aspoň jednorocní praxe na škole);
3. osobnostních předpokladech pro výkon učitelské profese.

Bohužel, užitečné návrhy tohoto dokumentu (např. na atestaci učitelů, na kariérní postup aj.) nebyly ani realizovány, ani dále rozvíjeny. Dnes však jsou pojmy „kvalifikace učitele“ a „pedagogická způsobilost“ intenzivně probírány a rozvíjeny v nových teoretických kontextech: Především v rámci teorií o **kompetencích učitele a o standardech učitelské profese**. V současné době se tyto koncepce uplatňují v zahraničí (s často kontroverzními přístupy) a také u nás, v podobě úvah a plánů; dotýkají se ale přípravy učitelů s takovou mírou naléhavosti, že jim musíme věnovat **samostatný výklad** (v kap. 7).

3 Pracovní pole učitelů: edukační a související činnosti

Učitelskou profesi lze zajisté nejvhodněji charakterizovat tím, že se popíše a objasní to, co vlastně učitelé vykonávají. Tento na první pohled samozřejmý postulát se však už nejeví tak jednoduchý, jakmile jej chceme uskutečnit:

1. Je totiž nutno rozlišit, co učitelé *mají vykonávat*, podle pracovního řádu a jiných závazných právních předpisů pro pedagogické pracovníky, od toho, co učitelé *fakticky vykonávají* ve své profesi.
2. Zjišťování a přesné měření reálně vykonávaných činností učitelů je poměrně komplikovaná procedura, jež se bez aplikace exaktních metod výzkumu nedá realizovat.

Nejsou-li obě zmíněné složky respektovány, dochází zejména v praktických záležitostech dotýkajících se učitelské profese k nejasnostem a omylům. Například veřejnost nebo média posuzují (resp. mnohdy podceňují) náročnost práce učitelů pouze tak, že vycházejí jen z normovaného počtu vyučovacích hodin učitelů – a ten se jeví podstatně nižší než běžná pracovní doba většiny profesí – ale neznají faktický repertoár činností učitelů, jejich náplň a časové zatížení. Proto budeme v této kapitole zaměřovat výklad k oběma výše zmíněným aspektům a existující zjištění porovnáme.

3.1 Normy učitelských činností

To, co učitelé ve své profesi vykonávají, je v zásadě vymezováno právními předpisy dvojího druhu: Jednak jsou to zákonné předpisy určující povinnosti pracovníků škol a školských zařízení, především *Pracovní řád* (2001); jednak speciální právní normy vymezující náplň a rozsah práce pro učitele jednotlivých druhů a stupňů škol, zejména nařízení vlády ČR (z 28. 6. 1999) stanovující míru vyučovacích povinností učitelů.

Základní normou pro všechny české učitele (působící ve veřejných školách v síti škol MŠMT ČR) je zákon č. 29/1984 Sb., ve znění pozdějších úprav, který

vymezuje v § 51, odst. 2, **povinnosti pedagogických pracovníků**. Podle tohoto ustanovení pedagogičtí pracovníci jsou povinni:

- vychovávat žáky ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie;
- svědomitě se připravovat na svou práci;
- dále se vzdělávat.

Tím jsou ze zákona určeny tři základní složky činností učitelské profese, tj. **edukace – příprava na edukaci – sebevzdělávání**, a již z tohoto výčtu je patrné, že se učitelská profese od jiných odlišuje např. tím, že má uloženu zákonnou povinnost se na její výkon „svědomitě připravovat“ (neodráží se již v tomto znění zákona určitý „dohlízející“ postoj orgánů školské správy vůči učitelům?).

Podrobnější vymezení náplně učitelských činností ustanovuje další právní norma – *Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení* (2001, aktualizované vydání). Tento nový pracovní řád je právní normou, která je závazná pro pracovníky všech druhů škol a školských zařízení, jež jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, kraji a obcemi bez ohledu na to, zda mají právní subjektivitu, či ne – což se tedy týká těch učitelů, kteří působí ve veřejných školách (norma operuje s kategorií „pedagogický pracovník“). V čl. 6 *Pracovního řádu*, odst. 3, 4 se vymezuje **náplň pracovní doby učitelů** takto:

- V pracovní době stanovené závaznými právními předpisy konají pedagogičtí pracovníci:
 - a) přímou vyučovací činnost nebo přímou výchovnou činnost;
 - b) práce související s touto činností.
- Pracemi souvisejícími s přímou vyučovací nebo výchovnou činností se rozumějí zejména
 - příprava na vyučovací nebo výchovnou činnost;
 - příprava učebních pomůcek;
 - vedení předepsané pedagogické dokumentace;
 - oprava písemných a grafických prací žáků;
 - dozor nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou;
 - spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence;
 - spolupráce se zákonnými zástupci žáků;
 - nezbytná odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání;
 - výkon prací spojených s funkcí třídního učitele;
 - účast na poradách svolaných ředitelem školy;
 - studium;
 - účast na různých formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

K tomu je třeba započítat ještě další závazné činnosti učitelů podle čl. 8 *Pracovního řádu* o povinnostech pedagogických pracovníků, zejm. povinnost

- vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje;
- dodržovat učební plány, učební osnovy, případně jiné schválené učební dokumenty, organizační předpisy a předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a při vyučování a výchově;
- informovat žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých též jejich zákonného zástupce;
- spolupracovat s výchovným poradcem školy, školním metodikem prevence, případně se zařízeními pedagogicko-psychologického poradenství a orgány sociálně právní ochrany dítěte.

Jak je vidět, repertoár různých druhů činností, které jsou pro výkon učitelské profese právně určeny, je dosti rozsáhlý. Jedná se tu o **předepsané činnosti**, jež jsou ukládány učitelům jako závazné normy, které mají být splňovány. Tyto činnosti jsou taxativně vymezeny v příslušných právních a školských dokumentech a není tedy obtížné je vyjmenovat. Avšak co jsou fakticky realizované činnosti učitelů, o tom nás samozřejmě nemohou informovat právní předpisy, nýbrž musíme se obrátit k výzkumným nálezům:

Co všechno vlastně učitelé vykonávají ve své profesi, se zjišťuje v podstatě ve dvou aspektech:

- jednak v aspektu *množství pracovního času* – tedy jen na základě kvantitativních údajů, bez ohledu na náplň vykonávaných činností,
- jednak v aspektu *druhů vykonávaných činností* – tedy se zřetelem ke kvalitativní rozmanitosti obsahu vykonávaných činností.

O současných českých učitelích jsou dnes k dispozici určitá zjištění k oběma aspektům z výzkumných zdrojů, která nyní objasníme.

Množství pracovního času učitelů: srovnání české a zahraniční situace

Pracovní čas vynakládaný učiteli ve výkonu profese se určuje na základě normovaných úvazků, tj. počtu vyučovacích hodin (v délce 45 minut) týdně, jež musejí učitelé realizovat. Současné úvazky českých učitelů stanovuje nařízení vlády ČR ze dne 28. 6. 1999, jímž se stanovuje:

- pro učitelky mateřských škol 31 vyučovacích hodin týdně,
- pro učitele základních škol 22 vyučovacích hodin (v 1. ročníku ZŠ 20–22 hodin),
- pro učitele středních škol 21 vyučovacích hodin.

Protože tento rozsah vyučovacích hodin je nižší, než je zákonem stanovená pracovní doba v běžných hodinách, tj. maximálně 43 hodin týdně, předpokládá se, že učitelé vykonávají mimo vyučovací hodiny další, související činnosti. V jednotlivých zemích zde panují velmi odlišné poměry: Např. v Belgii (frankofonní část) trvají vyučovací hodiny 50 minut a jejich počet je stanoven na 28 hodin pro

učitele v mateřských školách a v primárních školách, 24 hodin v nižších sekundárních školách a 22 hodin ve vyšších sekundárních školách (všeobecně vzdělávacích).

Jednotlivé země se vzájemně odlišují nejen rozsahem úvazků učitelů, ale také délkou vyučovacích hodin, počtem vyučovacích dnů ve školním roce, požadavky na čas, v němž musejí učitelé pracovat ve škole i mimo vyučování aj. **Jak je tedy možno přesně srovnávat množství pracovního času učitelů českých a zahraničních?**

K tomuto účelu může sloužit přesnější metodika měření, vypracovaná experty OECD: *Indikátor D3 Teaching time and teachers' working time*, s jehož aplikací lze srovnávat pracovní čas učitelů v různých zemích (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2001). Podstata tohoto měření je následující:

Rozlišuje se **vyučovací čas** a **celkový pracovní čas** učitelů:

- **Vyučovací čas** (teaching time) je definován jako souhrn „kontaktních hodin vyučování“ (tj. při nichž učitel přímo vyučuje žáky). Je vypočten tak, že se počet vyučovacích týdnů za rok násobí počtem hodin, které má učitel s plným úvazkem vyučovat týdně ve třídě, a dále násobí délkou vyučovacích hodin v minutách a dělí číslem 60. Výsledný vyučovací čas je tedy vyjádřen v normálních (šedesátiminutových) hodinách.

- **Pracovní čas** (working time) je definován jako součet vyučovacího času a času vyplněného jinými činnostmi učitele vztahujícími se k vyučování, jako je příprava na vyučování, oprava úkolů a testů, konzultace pro žáky, profesio-nální rozvoj, setkání s rodiči, porady a jiné aktivity ve škole.

Indikátor „vyučovací čas“ byl pro srovnávací analýzu zemí OECD stanoven z národních dat sítě *INES (International Indicators of Education Systems)* a vztahuje se ke školnímu roku 1998/1999 a k veřejným školám. Z této analýzy zde uvedeme (tab. 3) výběrově data umožňující pohled na vyučovací čas českých učitelů ve srovnání se zahraničními učiteli.

Je vidět, že vyučovací čas učitelů ve školním roce je dosti odlišný jak mezi jednotlivými zeměmi, tak uvnitř zemí v jednotlivých úrovních vzdělávání. Rozdíly jsou vskutku veliké:

- Učitelé primárních škol mají předepsáno v Austrálii 996 kontaktních hodin ročně, v Maďarsku jen 583 hodin ročně.
- Ve všech zemích OECD mají učitelé primárních škol nejdelší vyučovací čas, kdežto učitelé vyšších sekundárních škol (všeobecné programy) nejkratší vyučovací čas.
- V některých zemích mimo OECD (Brazílie, Ruská federace) je vyučovací čas učitelů ve všech stupních škol shodný.

Čeští učitelé si v tomto srovnání nestojí špatně:

Tab. 3 Vyučovací čas učitelů v mezinárodním srovnání

	(POČET KONTAKTNÍCH HODIN ZA ROK)			
	primární vzdělávání	nižší sekundární vzdělávání	vyšší sekundární vzdělávání	
			všeobecné	odborné
Skotsko	950	893	893	
Nizozemsko	930	868	868	843
Irsko	915	735	735	
Německo	783	733	685	695
Norsko	713	633	505	589
Maďarsko	583	555	555	555
Česká republika	739	709	680	680
Brazílie	800	800	800	800
Ruská federace	686	686	686	
průměr zemí OECD	801	716	662	692

Pramen: *Education at a Glance: OECD Indicators* (2001)

- Jsou mezi učiteli 25 zemí OECD zhruba na průměrných hodnotách, s výjimkou učitelů primárních škol, jejichž vyučovací čas (739 hodin) je významně nižší než mezinárodní průměr (801 hodin).

- Pro české učitele je dále charakteristické to, že mezi nimi jsou poměrně malé rozdíly v množství vyučovacího času za rok v jednotlivých úrovních vzdělávání, tj. zejména rozdíly mezi učiteli primárních škol a vyšších sekundárních škol. Podobně je tomu např. ve Finsku, kdežto např. ve Francii jsou tyto rozdíly velmi markantní (tab. 4).

Tab. 4 Rozdíl ve vyučovacím čase učitelů primárních škol a vyšších sekundárních škol (všeobecné programy)

	Rozdíl (hodin ročně)
Rusko	0
Finsko	29
Česká republika	59
Německo	98
Irsko	180
Španělsko	240
Francie	303

To dokládá, že učitelé primárních škol ve Francii musí vyučovat o 300 hodin za rok více než jejich kolegové v lyceích atd. Tyto rozdíly vedou k otázce, o níž je mezi učiteli u nás i jinde již dlouhodobě diskutováno: **Je správné, aby množství vyučovacího času učitelů bylo výrazně odlišné podle toho, na které úrovni vzdělávání vyučují? Mají tedy učitelé primárních škol mít podstatně vyšší vyučovací úvazky než učitelé škol vyšších stupňů?**

Pedagogičtí teoretici se dnes většinou shodují v názoru, že takovéto rozdílnosti mezi učiteli nejsou oprávněné, neboť práce učitelů v primárních školách je stejně náročná (ovšem v jiných dimenzích) jako učitelů vyšších sekundárních škol. Jsou-li tedy rozdíly ve vyučovacím čase českých učitelů v tomto ohledu jen mírné (viz tabulka výše), je jejich situace příznivější než např. u francouzských nebo španělských učitelů.

Ani tato přesná metodika OECD pro měření množství pracovního času učitelů však není dostačující, chceme-li znát, co a v jakém časovém rozsahu učitelé reálně vykonávají. Měření OECD totiž vychází z dat normativních předpisů, které sice regulují práci učitelů, ale nevypovídají nic o její faktické náplni. Musíme se tedy obrátit k výzkumným zjištěním o realitě učitelské práce.

3.2 Repertoár skutečných činností učitelů

V neučitelské veřejnosti panují mnohdy mylné představy o tom, že učitelé mají vlastně báječný život, neboť jejich pracovní čas – podle stanovených úvazků – je mnohem kratší než množství pracovního času v běžných povoláních. Učitelé, resp. jejich odboroví či jiní představitelé namítají, že vyučovací činnosti představují v učitelově práci jen část v celkovém rozsahu pracovního času, který vyplňují ještě různé další činnosti.

Vznikají tedy otázky:

Jak velký je skutečný pracovní čas učitelů? Které činnosti jej fakticky vyplňují? Jak se shodují či odlišují náplně a rozsahy pracovního času učitelů různých kategorií? Jak se v těchto aspektech pracovního času shodují či odlišují čeští učitelé od svých zahraničních kolegů?

Na tyto otázky poskytují odpověď speciální výzkumy, které pracují s dvěma druhy metod:

■ Jednak jsou to klasické *dotazníky*, v nichž buď učitelé sami vypovídají o vlastních činnostech, nebo žáci vypovídají o činnostech svých učitelů. Tento přístup je aplikován ve výzkumných projektech IEA (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků), zejména ve výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS), zahrnujícího i české učitele a žáky.

■ Jednak jsou to sofistikovanější *profesiogramy*, založené na podrobných záznamech vykonávaných činností sledovaných pracovníků (viz stručný popis tohoto výzkumného nástroje v Příloze). Byly aplikovány na souborech českých učitelů (Kurelová, 1998; Urbánek, 1999; Kurelová, Krejčí a kol., 2000) i zahraničních učitelů (Landert, 1999). Tyto záznamy činností jsou ovšem vytvářeny samotnými učiteli, ale bývají doplňovány dotazníky nebo rozhovory kvůli kontrole a zpřesnění autodeskripční činností.

Podívejme se nyní, co tyto výzkumy vypovídají o práci učitelů.

Jaký je rozsah skutečné práce učitelů?

Z uvedených výzkumů byly získány pozoruhodné – a bohužel rozporuplné – poznatky. Celkový průměrný čas vynakládáný českými učiteli základních a středních škol na pracovní činnosti týdně dosahuje podle vyhodnocených profesiogramů hodnot uvedených v tabulce 5.

Tab. 5 Průměrná celková týdenní doba pracovních činností českých učitelů

učitelé 1. stupně ZŠ	45,4 hodiny	(Kurelová, Krejčí a kol., 2000)
učitelé 2. stupně ZŠ	44,7 hodiny	(Kurelová, Krejčí a kol., 2000)
učitelé 1. a 2. stupně ZŠ	45,3 hodiny	(Urbánek, 1999)
učitelé středních škol	46,2 hodiny	(Kurelová, Krejčí a kol., 2000)

Tyto údaje se vcelku shodují s výsledky profesiogramů pokrývajících více než 2400 švýcarských učitelů primárních a sekundárních škol, jejichž průměrný pracovní čas činí **42–45 hodin za týden** (Landert, 1999).

V důsledku toho se o rozsahu práce českých učitelů konstatuje jako nepříznivý ukazatel, že „**průměrná pracovní doba učitelů základních a středních škol činí 45 hodin 20 minut**. Je téměř o 3 hodiny vyšší než stanovená zákonná norma v ČR (42 hodin 30 minut)“ (Kurelová, Krejčí a kol., 2000, s. 75).

Úkolem vědy je kromě jiného kriticky posuzovat poznatky, které sama produkuje. Proto považujeme za správné poukázat na některé pochybnosti, jež se mohou vázat k údajům zjištěným prostřednictvím profesiogramů: Jednak jde o věrohodnost informací poskytovaných sledovanými subjekty – podobně jako u všech metod dotazování se i zde mohou vyskytovat určitá zkreslení, zejm. někteří respondenti mohou nadhodnocovat délku svého pracovního času. Ale větší závažnost má to, že samotní autoři uvedených výzkumů poukazují na **rozdíly mezi učiteli**:

– nejvíce pracovního času týdně vynakládají učitelé středních škol (v průměru 46,2 hodiny), nejméně učitelé 2. stupně ZŠ (44,7 hodiny) – podle Kurelové, Krejčího a kol. (2000);

- velké rozdíly v objemu pracovního času učitelů ZŠ jsou závislé na délce profesní praxe: učitelé s nejkratší praxí (do 5 let) mají rozsah pracovního času 42,5 hodiny týdně, kdežto učitelé nad 31 let praxe 49,8 hodin týdně – podle Urbánka (1999).⁹

Jaká je náplň skutečné práce učitelů?

Je jasné, že toto je klíčová otázka vztahující se k učitelské profesi – a zároveň otázka, na kterou lze jen velmi nesnadno najít odpověď. O náplni skutečné práce učitelů se dozvídáme od těchto subjektů samých, z jejich záznamů a výpovědí. To je podstatou vytváření profesigramů, jak to popisují Kurelová (1998) a Kurelová, Krejčí a kol. (2000):

Profesigram je časový záznam všech pracovních aktivit během jednoho týdne, který provádějí dobrovolně spolupracující učitelé. V daném výzkumu šlo o soubor 160 učitelů primárních a sekundárních (nižších a vyšších) škol z různých regionů ČR, od nichž bylo získáno 160 záznamů jejich pracovních činností během 7 dnů běžného týdne, tj. celkem 1120 záznamů dnů. Repertoár mnoha různých pracovních činností učitelů byl převeden do 8 základních kategorií. Jejich hodnoty pak vytvářejí profil pracovních činností učitelů. Jako příklad zde uvedeme strukturu pracovního času učitelů 2. stupně ZŠ (tab. 6).

Z tohoto výzkumu a z dalšího, nezávisle provedeného výzkumu (Urbánek, 1999) vyplývají překvapující poznatky o faktické náplni práce českých učitelů:

- **Vyučování** je sice nejvíce zastoupenou činností v souboru aktivit učitelů, ale představuje jen zhruba 1/3 v celkovém objemu jejich pracovního času za týden.
- **Činnosti související s vyučováním** tvoří také skoro 1/3 v objemu pracovního času (příprava na vyučování, opravy žákovských prací aj.).
- **Jiné činnosti**, zvláště mimoškolní, mají v objemu pracovního času učitelů velmi malý podíl – např. spolupráce s rodiči (1,1–1,9 %), veřejná činnost (0,5–0,6 %) atd.

Je tedy nesprávné, posuzuje-li se objem pracovního času učitelů jen podle počtu hodin jejich vyučovacího úvazku, neboť ten je vlastně pouze minoritní součástí jejich celkové práce. Na druhé straně to vede k otázce, zda je tento stav optimální – vždyť vyučování (a činnosti s ním úzce související) je hlavním posláním učitelovy práce, a tudíž by ostatní činnosti asi neměly mít tak velký podíl, jaký mají.

Máme tedy jasno, pokud jde o znalost skutečných pracovních činností českých učitelů?

⁹ Uvedená zjištění o pracovním čase učitelů prostřednictvím profesigramů a dotazníků vyžadují důkladnější kritické zhodnocení – zainteresované čtenáře můžeme odkázat na jiné práce, v nichž je toto zhodnocení publikováno (Průcha, 1999a, s. 107–109; 2001c, s. 23–38).

Tab. 6 Struktura pracovního času učitelů 2. stupně ZŠ

Kategorie činností	Podíl času	
	(v % z týdenního objemu pracovního času T = 44,7 hod.)	
Ia vyučování		36,8
Ib další služba ve škole, pohotovost, dozor		11,8
IIa doučování, nápravná cvičení		0,6
IIb zájmové kroužky		1,4
III příprava na vyučování, oprava žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek		33,5
IV participace na správě a samosprávě školy, porady a konzultace s vedením školy, s jinými učiteli, poradci, lékaři aj.	2,0	
V spolupráce s rodiči	1,9	
VI veřejná činnost učitele (osvětová aj.)	0,6	
VII studium, sebevzdělávání	7,3	
VIII učitelská agenda, administrativa aj.	3,7	

Pramen: Kurelová, Krejčí a kol. (2000)

Bohužel nikoliv. Je samozřejmě užitečné, že jsou u nás k dispozici uvedené výzkumné poznatky o náplni práce učitelů, avšak zároveň je nutno poukázat na určité problémy výzkumů:

Především jde o to, že mezi učiteli zřejmě existují významné **individuální rozdíly v pracovní zátěži** (což platí samozřejmě i v jiných profesích): Jak zjistil Urbánek (1999) z profesigramů 124 učitelů ZŠ, asi 22 % učitelů vykazuje shodu s normovanou časovou zátěží (podle úvazků), ale skoro polovina učitelů je nadprůměrně časově zatížena, kdežto třetina učitelů je podprůměrně časově zatížena pracovními činnostmi.

Kromě toho byly zjištěny další důležité rozdíly (kromě výše zmíněných) v rozsahu a náplni práce učitelů:

- **Mezi učitelkami ZŠ a učiteli ZŠ:** U žen byla zjištěna asi o 6 % vyšší časová zátěž než u mužů (Urbánek, 1999).
- **Individuální rozdíly mezi učiteli** se sice týkají všech kategorií pracovních činností, avšak v některých případech jsou tak značné, že mohou vést až k pochybnostem o věrohodnosti časových snímků, tj. zda údaje zaznamenávané samotnými učiteli odpovídají vždy a úplně realitě. Vezměme např. údaje o přípravě učitelů na vyučování:

Učitelé ZŠ udávají, že věnují přípravě na vyučování (podle dvou nezávislých zdrojů)

- v průměru 6,5 hodiny týdně, ale jednotlivci udávají 1–2 hodiny až 17 a více hodin! (Kurelová, Krejčí a kol., 2000);

- v průměru 4 hodiny týdně (učitelé matematiky a přírodovědných předmětů v 8. ročníku) v roce 1995, ale tento čas se ještě snížil v roce 1999 (Straková, Tomášek, Palečková, 1997).

Podobné rozdíly se vyskytují i u jiných kategorií pracovních činností učitelů (viz též data z mezinárodních komparací v kap. 6.3). Z toho lze vyvozovat, že se jeví potřebné zdokonalovat metodologické vybavení profesiografických výzkumů. K tomu účelu zařazujeme jako inspiraci popis přesnější profesiografické metodologie aplikované ve švýcarském výzkumu Ch. Landertem (1999) – viz Příloha.

Lze tedy říci, že známe skutečnou pracovní náplň učitelů? To rozhodně tvrdit nelze, neboť to, co se odehrává v každodenní interakci učitelů a žáků ve třídách, je jen z malé části zachytitelné takovými metodami registrace činností, jako jsou profesiogramy. Je nutno mít na zřeteli, že učitelé se nepohybují jen v standardních situacích klasické výuky, nýbrž setkávají se s četnými případy **nestandardních situací**, mnohdy neobyčejně napjatých, či dokonce ohrožujících psychické zdraví a bezpečnost učitele (viz o agresivitě současných žáků in Bendl, 2001). Bohužel pedagogická teorie a výzkum se těmito nestandardními situacemi příliš nezabývají. Jen V. Pařízek (1990) v útlé, ale neobyčejně zajímavé knížce *Učitel v nezvyklé školní situaci* zmapoval druhy mimořádných situací, na které učitel připravován není a jejichž řešení nemá oporu ani ve školských normách. Jsou to zejména: protesty a nekázeň žáků; žákovské žerty a recese; spory mezi žáky navzájem; krádeže mezi žáky; protekční dítě ve třídě atd.

Původcem nestandardních situací jsou hlavně žáci, ale někdy je způsobují i samotní učitelé – např. tím, že jsou příliš přísní nebo naopak příliš shovívaví, podávají nesrozumitelný nebo nudný výklad učiva aj. Tady závisí mnoho na schopnostech a zkušenostech individuálního učitele, jak ukazuje jeden skutečný příběh (podle Pařízky, 1990, s. 38):

Nezvyklou situaci musela řešit učitelka tělesné výchovy. Když jednou zahajovala výuku, všichni žáci byli v předepsaném úboru – až na jednoho recesistu. Ten si oblékl podvlékačky, tepláky, svetr, šálu, čepici a rukavice. Všichni očekávali, co na to řekne učitelka. Ta měla zprvu chuť na žáka zakřičet a potrestat ho, ale pak se rozhodla pro jiné řešení. Prohlásila, že tento žák chce jistě dělat odtučňovací kůru, a proto je jeho oblečení vhodné, a tedy mu v tom nebude bránit. Když po deseti minutách tělocviku chtěl chlapec své oblečení odložit, přinutila jej poznámka o malé vytrvalosti, aby vydržel až do konce hodiny. To již se z něho lilo jako při jarní bouřce. Všichni žáci toto řešení ze strany učitelky přijali, což se projevilo i na kázni v dalších hodinách.

Tento humorně vyznívající příběh (bohužel ve škole se odehrávají i příběhy méně veselé až tragické) naznačuje jeden dlouhodobě se projevující, zásadní problém: I když jsme při aplikaci různých výzkumných nástrojů dnes schopni zjišťovat rozsah a částečně i náplň práce učitelů, stále zůstává nepostižitelná jedinečnost reálných situací, v nichž učitelé vytvářejí své **pedagogické dílo**. Tento neobvyklý, ale výstižný koncept zavádí u nás J. Slavík (1996) jako paralelu k pojmu „umělecké dílo“. Typickým pedagogickým dílem je vyučovací ho-

dina jakožto „funkční časoprostorový celek, k němuž se vztahuje určitý (výchovný, kulturní) úkol a s ním související psychodidaktické prostředky“ (s. 30). Pedagogické dílo má tedy svůj tvar, kompozici a krásu a samozřejmě také – podobně jako umělecké dílo – své působení na prožívající jej subjekty. A právě toto působení (v striktních termínech bychom to označili „dlouhodobé efekty“ práce jednotlivého učitele na žáky) je něco, co se prozatím vymyká exaktnímu měření.

Na druhé straně existují některé specifické výzkumné přístupy, jež dovolují nahlédnout do tajemství „pedagogického díla“ učitelů – jsou to zejména metody pro objasňování klimatu ve třídách vytvářeného učiteli a prociťovaného jejich žáky, s čímž seznámíme čtenáře v následující kapitole.

4 Myšlení a postoje učitelů

Každá profese je charakteristická tím, že její příslušníci mají specifické názory, postoje, způsoby komunikace, rituály či dokonce i specifické oděvy (např. uniformy u některých profesí) apod. Není tedy žádnou výjimkou, že je tomu tak i v učitelské profesi (až na ty uniformy). Ve výzkumu a teorii zabývající se učitelskou profesí se v posledních letech zkoumá problematika označovaná jako **učitelovo (pedagogické) myšlení** či **učitelské myšlení** (teacher thinking).¹⁰

Učitelské myšlení je pojem s širokým obsahem. Vyjadřuje zejména to,

1. jak učitelé typicky přistupují k výuce ve třídách, s jakými názory o způsobech její realizace, s jakými představami o splnění cílů výuky atd. – u nás se tato záležitost označuje termínem **učitelovo pojetí výuky**;
2. jaké přesvědčení mají učitelé o poslání své profese, o její užitečnosti, o očekáváních, s nimiž do této profese vstupovali, o své vlastní odpovědnosti za výsledky vykonávání profese;
3. jaké postoje učitelé zaujímají k výzvám a nařízením, jež jsou jim ukládána nadřízenými školskými orgány nebo vynucována veřejností, politickými režimy, s jakou angažovaností přistupují k zavádění reformních pedagogických opatření ve své vlastní práci aj.

Z široké palety jevů, které celkově vytvářejí profil učitelského myšlení, jsou některé složky objasněny hlouběji, naopak o některých je k dispozici jen velmi málo poznatků:

- Poměrně podrobně je prozkoumáno např. to, jak učitelé chápou svou vlastní **odpovědnost za úspěšnost svých žáků**, jak hodnotí svou výkonnost a úspěšnost v profesi (viz o českých a zahraničních zjištěních in Průcha, 2002, s. 194–201). K této záležitosti byly u nás provedeny i užitečné empirické výzkumy, zejm. Mareš, Skalská, Kantorková (1994).
- Podobně je již shromážděno mnoho poznatků o tom, jak si učitelé uvědomují a hodnotí svou vlastní práci ve výuce, její případné nedostatky, vhodnost použití určitých didaktických postupů aj. – tedy to, co se označuje souhrnně jako **sebereflexe učitele** (viz u nás v pracích J. Slavíka, T. Svatoše, V. Švece, in Mareš aj., 1996; Nezvalová, 2000; Slavík, Siňor, 1993). Např. užitečný přínos

¹⁰ Tento pojem má řadu terminologických variant (v češtině i angličtině), např.: učitelova víra, krédo, vědomí, subjektivní teorie aj. – viz o tom J. Mareš (in Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996).

pro sebepoznání činnosti učitele může přinášet analýza *neúspěšných* vyučovacích hodin, jak ji popisují M. Kurelová et al. (2001). Jsou vypracovány i testy, jimiž si mohou samotní učitelé vyhodnotit svou profesní kompetenci, např. rétorickou způsobilost (Kompoltová, 2000).

■ Také jsou již k dispozici poznatky o **postojích učitelů k vlastní profesi**, o nichž se předpokládá, že jsou „relevantní determinantou kvality edukace“ (zejm. Paulík, 1999; Solfronk, Urbánek, 2000; Nelešovská, 2001, aj.). Údaje dokládají velkou diferenciaci těchto postojů v závislosti na pohlaví učitelů, druhu a stupni školy aj.

Na druhé straně je poměrně málo objasněna (u nás i v zahraničí) jedna důležitá stránka učitelského myšlení a chování, a to postoje učitelů ke změnám a reformám ve školství, i chování učitelů v podmínkách zásadní transformace společnosti, jaké se realizuje nyní v naší zemi a jinde. Považujeme tudíž za užitečné seznámit čtenáře s touto záležitostí podrobněji.

4.1 Postoje učitelů k školským inovacím a reformám

Pedagogičtí teoretici a školští politici u nás často proklamují, že bez aktivní angažovanosti učitelů není možno očekávat příznivý výsledek v uskutečňování změn ve školství. Tento postulát je znovu zdůrazněn v české Bílé knize (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001), např.:

„Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků.“ (s. 43). Učitelé jsou označováni jako „nositelé změn“ při proklamované „vnitřní proměně školy“ apod.¹¹

Je to zajisté přirozený postulát, vždyť kdo jiný než skuteční vykonavatelé edukace by měl určité změny v ní provádět. Má to pouze jednu slabinu: Apelace směřující k učitelům se neopírají o poznatky, jež by vysvětlovaly, **zda jsou učitelé na požadované změny odborně připraveni, zda jsou v daných podmínkách schopni je realizovat a především zda vůbec učitelé pozitivně přijímají požadavky na ně kladené a jsou ochotni je realizovat.**

Ačkoliv se tu jedná o celkem samozřejmý předpoklad, k jeho respektování dochází jen velmi zřídka a omezeně. Stále přetrvává takový postup, kdy školští politici či teoretici pedagogové „něco vymyslí“ (a může to být i něco užitečného a žádoucího) a předloží to učitelům a ředitelům škol jako nezpochybnitelné. Autoři návrhů očekávají, že učitelé se navrhovaných změn nadšeně chopí a za-

čnou je uskutečňovat. Snad nikdo se nezabývá zjišťováním toho, do jaké míry jsou učitelé ochotni určitou změnu akceptovat a podporovat. Jenže jak bylo oprávněně konstatováno v jedné práci J. Marešem, „bez seriózních podkladů je těžké měnit školu i učitele“.

Podívejme se nyní na některá konkrétní zjištění o tom, jak učitelé přistupují ke školským inovacím a reformám. Budeme se zabývat nejprve českou situací a pak i relevantními poznatky z Německa a z jiných zemí.

Čeští učitelé a školské inovace

Pokud jde o české učitele, poznatků v této oblasti je poskrovnu. V období socialismu bylo možno provádět výzkumy zjišťující názory a postoje učitelů jen omezeně. Příčinou omezení byla tehdejší společenská situace, v níž byli učitelé chápáni jako realizátoři školské politiky vládnoucí strany, a tudíž se nejevilo žádoucí zkoumat, co si myslí o své profesi, aby se snad neprojevyly nějaké „chybné“ názory. Teprve od poloviny 80. let se pro výzkumné pracovníky uvolnily do určité míry možnosti pro zkoumání názorů a postojů učitelů.

Jeden z výzkumů byl prováděn autorem této knihy na souboru 102 učitelů z pěti základních škol v Praze a ve východních Čechách (Průcha, 1989). Pomocí anonymního dotazníku byly zjišťovány např. názory učitelů na příčiny neúspěšnosti žáků, na přiměřenost obsahu a množství učiva normovaného osnovami k učebním možnostem žáků, na užitečnost přisuzovanou učiteli jednotlivým druhům pedagogických norem atd. Součástí výzkumu bylo také kvalitativní šetření zaměřené na názory, podněty, doporučení učitelů k vlastní profesi, k jejím podmínkám aj. Obsahovou analýzou výpovědí bylo získáno 22 kategorií názorů, z nichž největší četnost měly tyto:

1. Podněty vztahující se k výkonu učitelské profese:

- poskytnout větší důvěru učitelům (ze strany nadřízených orgánů);
- zvýšit pravomoc a umožnit samostatnost učitelů;
- snížit administrativní a jiné povinnosti učitelů nesouvisející přímo s výukou (školení, schůze aj.).

Příklad výpovědí:

„Učitelům by měla být přiznána větší pravomoc a samostatnost. Stále jsou něčím dirigováni a spoutáváni a potom se divíte, že nejsou aktivní ...“

2. Podněty vztahující se k organizaci edukace ve třídách:

- zavést diferenciaci žáků (vytvářet třídy podle schopností žáků);
- snížit počty žáků ve třídách (maximálně 25 žáků);
- lépe vybavit školy a učebny pomůckami a didaktickou technikou.

Příklad výpovědí:

„Mám ve třídách kolem 35 dětí. Ať mi někdo předvede, jak mám dělat individuální přístup, když jsem ráda, jestliže se mi tak velký počet dětí podaří ukázat...“

¹¹ Obdobné proklamace byly hlášány i v dřívějších dokumentech školské politiky, např. ze 70. let minulého století: „nezastupitelnost učitele ve výchovně vzdělávacím procesu ... na osobnosti učitele v rozhodující míře závisí kvalita výchovy a výuky“ atd. (*Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, 1976, s. 43).

3. Podněty vztahující se k obsahu edukace:

- učivo přizpůsobit věkovým schopnostem žáků;
- vypustit nadbytečné teoretické učivo;
- zavést předměty s praktickým zaměřením (vaření, šití aj.), v nichž by se mohli uplatnit žáci s manuální zručností;
- při tvorbě osnov a učebnic dbát skutečně na připomínky pedagogů praktiků.

Příklad výpovědi:

„Někdy se zdá, že osnovy a učebnice vytvářeli lidé, kteří snad v životě nestáli za katedrou, nešli do styku s dětmi, neznají základní psychologické zákonitosti učení...“

Mnohé výpovědi reflektují tehdejší postavení učitelů ve školách. Po roce 1989 se situace českých učitelů podstatně změnila. Jako v jiných intelektuálních profesích přestali být i učitelé usměrňováni politickými restrikcemi a získali větší míru samostatnosti ve své činnosti. Zdálo by se tudíž, že nic nebrání tomu, aby byly získávány věrohodné poznatky o tom, jak se změnilo učitelské myšlení. Kupodivu takovýchto poznatků existuje dodnes velmi málo.

Patrně nejzávažnější je otázka, zda jsou učitelé v současné demokratické společnosti schopni přijmout a uplatňovat takové postupy ve své práci, které jsou „odlišné od dřívějších postupů (direktivních, autoritářských apod.) charakteristických pro socialistickou školu“ – jak to je postulováno některými odborníky.

O jednu z prvních odpovědí na tuto záležitost se pokusila M. Havlíková (1993). Shrнула hodnotící výroky skupiny účastníků na setkání NEMES o tom, jaká je současná škola a její učitelé. Negativní charakteristiky připisované autorkou učitelům jsou vskutku šokující, např.

- Řada učitelů se vyznačuje nedostatky jako pedagogická lenost, nízká tvořivost, profesní nesamostatnost, nízká motivovanost, neprofesionalita po stránce pedagogické a psychologické.
- Učitelé uplatňují stereotypní formy a metody výuky. Odhadem 95 % učitelů vyučuje tak, jak se naučili a zvykli si v dřívější škole.
- U učitelů přetrvává používání frontálního způsobu vyučování.
- V učitelských sborech ještě mnohde panují nezdravé, nesprávné, nepěkné, negativní vztahy mezi kolegy.

Pokud by tento černý obraz o učitelské profesi byl pravdivý, museli by být čeští učitelé považováni za jakési škůdce mladé generace (*škola je ghettem*!), s. 145, apod.). Naštěstí tato silná slova odsuzující učitele jsou falešnými dojmy úzké skupiny osob neopírající se o žádný věrohodný výzkum o skutečných postojích a chování učitelů.

Jací jsou čeští učitelé po roce 1989, ukazují až empirické sondy, které publikoval J. Mareš (1996, in Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 46–58). Shro-

východočeském regionu, kteří vyplňovali dotazník *UPV – Učitelovo pojetí výuky*. Dotazník pracuje s projektivní technikou, tj. učitelé doplňovali soubor neukončených podnětových výroků týkajících se cílů výuky, učiva, žáků aj. Byl tak získán soubor výpovědí odrážejících názory a postoje učitelů v profesní oblasti, např. o učitelském pojetí cílů výuky:

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák

... zvládl základní učivo; měl o učivu celkový přehled; získal nejen vědomosti, ale také dovednosti a návyky; rozuměl učivu; chápal souvislosti; naučil se řešit problémy atd.

Kromě těchto odpovědí, týkajících se kognitivní složky cílů výuky, vyjadřovali učitelé také své pojetí afektivních cílů výuky, např. aby žák

... nenudil se; měl kladný vztah k učení a bavila ho činnost; měl snahu a potřebu se učit; byl při učení aktivní a iniciativní; s chutí pracoval a nenechal se odradit neúspěchy atd.

Podobným způsobem byly zjištěny názory učitelů k dalším aspektům výuky, dokumentující celkově pestrý obraz učitelského myšlení v současné době. Zvláště zajímavé je zjištění o stanovisku učitelů k inovacím metod výuky, kde se učitelé vyjádřili takto:

- | | |
|---|--------------|
| – setrvání u tradičních metod | 23 % učitelů |
| – jedna novinka ano, ale za určitých podmínek | 17 % učitelů |
| – vyzkoušet více metod a pak si vybrat | 26 % učitelů |
| – důležitější je osobnost učitele než metoda | 9 % učitelů |
| | atd. |

Tato sonda nepotvrzuje (hlavně v médiích vyslovované) mínění o převažujícím negativním postoji českých učitelů k inovacím – naopak „většina učitelů je nakloněna zabývat se metodickými inovacemi výuky a vyvíjí v tomto směru adekvátní iniciativu“ (Mareš, 1996, s. 58). Autor tohoto závěru oprávněně konstatuje, že provedené sondy mají svá omezení a k důkladnějšímu zjištění o myšlení českých učitelů v nových společenských podmínkách by bylo zapotřebí provést další výzkumy.

Bohužel takové výzkumy dosud provedeny nebyly, i když o postojích a chování českých učitelů se dozvídáme poměrně spolehlivě z jiných zdrojů (viz níže v části 4.2 a 6.2). Nyní se ale podívejme na některá zahraniční zjištění v této oblasti.

Změny v myšlení učitelů v Německu

Vzdělávací systémy v bývalých socialistických zemích prošly po roce 1989 závažnými změnami, které jsou dobře sledovatelné na úrovni legislativních opatření školské politiky. **Avšak jak je tomu s reálnými změnami ve školách? Vyučuje se v nich jinak než dříve? Změnilo se myšlení a chování učitelů? Změnily se metody výuky?** Atd. To jsou otázky, na které u nás chybějí

3. Podněty vztahující se k obsahu edukace:

- učivo přizpůsobit věkovým schopnostem žáků;
- vypustit nadbytečné teoretické učivo;
- zavést předměty s praktickým zaměřením (vaření, šití aj.), v nichž by se mohli uplatnit žáci s manuální zručností;
- při tvorbě osnov a učebnic dbát skutečně na připomínky pedagogů praktiků.

Příklad výpovědi:

„Někdy se zdá, že osnovy a učebnice vytvářeli lidé, kteří snad v životě nestáli za katedrou, nepřišli do styku s dětmi, neznají základní psychologické zákonitosti učení...“

Mnohé výpovědi reflektují tehdejší postavení učitelů ve školách. Po roce 1989 se situace českých učitelů podstatně změnila. Jako v jiných intelektuálních profesích přestali být i učitelé usměrňováni politickými restrikcemi a získali větší míru samostatnosti ve své činnosti. Zdálo by se tudíž, že nic nebrání tomu, aby byly získávány věrohodné poznatky o tom, jak se změnilo učitelské myšlení. Kupodivu takovýchto poznatků existuje dodnes velmi málo.

Patrně nejzávažnější je otázka, zda jsou učitelé v současné demokratické společnosti schopni přijmout a uplatňovat takové postupy ve své práci, které jsou „odlišné od dřívějších postupů (direktivních, autoritářských apod.) charakteristických pro socialistickou školu“ – jak to je postulováno některými odborníky.

O jednu z prvních odpovědí na tuto záležitost se pokusila M. Havlínová (1993). Shrnula hodnotící výroky skupiny účastníků na setkání NEMES o tom, jaká je současná škola a její učitelé. Negativní charakteristiky připisované autorkou učitelům jsou vskutku šokující, např.:

- Řada učitelů se vyznačuje nedostatky jako pedagogická lenost, nízká tvořivost, profesní nesamostatnost, nízká motivovanost, neprofesionalita po stránce pedagogické a psychologické.
- Učitelé uplatňují stereotypní formy a metody výuky. Odhadem 95 % učitelů vyučuje tak, jak se naučili a zvykli si v dřívější škole.
- U učitelů přetrvává používání frontálního způsobu vyučování.
- V učitelských sborech ještě mnohde panují nezdravé, nesprávné, nepěkné, negativní vztahy mezi kolegy.

Pokud by tento černý obraz o učitelské profesi byl pravdivý, museli by být čeští učitelé považováni za jakési škůdce mladé generace (*škola je ghettem*!), s. 145, apod.). Naštěstí tato silná slova odsuzující učitele jsou falešnými dojmy úzké skupiny osob neopírající se o žádný věrohodný výzkum o skutečných postojích a chování učitelů.

Jací jsou čeští učitelé po roce 1989, ukazují až empirické sondy, které publikoval J. Mareš (1996, in Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 46–58). Shromáždil poznatky o učitelově pojetí výuky, jak se jevílo v letech 1993–1995. Výzkum zahrnoval skupinu 56 náhodně vybraných učitelů z 15 základních škol ve

východočeském regionu, kteří vyplňovali dotazník *UPV – Učitelovo pojetí výuky*. Dotazník pracuje s projektivní technikou, tj. učitelé doplňovali soubor neukončených podnětových výroků týkajících se cílů výuky, učiva, žáků aj. Byl tak získán soubor výpovědí odrážejících názory a postoje učitelů v profesní oblasti, např. o učitelském pojetí cílů výuky:

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák

... zvládl základní učivo; měl o učivu celkový přehled; získal nejen vědomosti, ale také dovednosti a návyky; rozuměl učivu; chápal souvislosti; naučil se řešit problémy atd.

Kromě těchto odpovědí, týkajících se kognitivní složky cílů výuky, vyjadřovali učitelé také své pojetí afektivních cílů výuky, např. aby žák

... nenudil se; měl kladný vztah k učení a bavila ho činnost; měl snahu a potřebu se učit; byl při učení aktivní a iniciativní; s chutí pracoval a nenechal se odradit neúspěchy atd.

Podobným způsobem byly zjištěny názory učitelů k dalším aspektům výuky, dokumentující celkově pestrý obraz učitelského myšlení v současné době. Zvláště zajímavé je zjištění o stanovisku učitelů k inovacím metod výuky, kde se učitelé vyjádřili takto:

– setrvání u tradičních metod	23 % učitelů
– jedna novinka ano, ale za určitých podmínek	17 % učitelů
– vyzkoušet více metod a pak si vybrat	26 % učitelů
– důležitější je osobnost učitele než metoda	9 % učitelů
	atd.

Tato sonda nepotvrzuje (hlavně v médiích vyslovované) mínění o převažujícím negativním postoji českých učitelů k inovacím – naopak „většina učitelů je nakloněna zabývat se metodickými inovacemi výuky a vyvíjí v tomto směru adekvátní iniciativu“ (Mareš, 1996, s. 58). Autor tohoto závěru oprávněně konstatuje, že provedené sondy mají svá omezení a k důkladnějšímu zjištění o myšlení českých učitelů v nových společenských podmínkách by bylo zapotřebí provést další výzkumy.

Bohužel takové výzkumy dosud provedeny nebyly, i když o postojích a chování českých učitelů se dozvídáme poměrně spolehlivě z jiných zdrojů (viz níže v části 4.2 a 6.2). Nyní se ale podívejme na některá zahraniční zjištění v této oblasti.

Změny v myšlení učitelů v Německu

Vzdělávací systémy v bývalých socialistických zemích prošly po roce 1989 závažnými změnami, které jsou dobře sledovatelné na úrovni legislativních opatření školské politiky. **Avšak jak je tomu s reálnými změnami ve školách? Vyučuje se v nich jinak než dříve? Změnilo se myšlení a chování učitelů? Změnily se metody výuky?** Atd. To jsou otázky, na které u nás chybějí odpovědi. Proto považujeme za podnětný výzkum (Mintrop, 1999) provedený

v bývalé NDR, kde nové spolkové země přejaly v podstatě strukturu školství západní části Německa.¹²

Autor výzkumu si kladl tuto základní otázku: **Jestliže se v bývalé NDR provedla po roce 1989 radikální a systémová reforma školství (zejména zrušení bývalé jednotné školy a její náhrada pluralitním systémem), jak se to odráží v myšlení a chování učitelů?**

K tomu účelu byly aplikovány tyto přístupy a metody kvantitativního a kvalitativního výzkumu:

1. **Pozorování ve školách:** Bylo pozorováno a zaznamenáno 200 vyučovacích hodin, celkem na osmi školách. Terénní výzkum trval 2–5 týdnů na každé škole. Protokoly pozorování byly analyzovány na základě kategorií od rážejících „vyučování zaměřené na žáka“ (např. skupinová práce žáků, typy jejich samostatné činnosti).
2. **Rozhovory s učiteli:** Proběhly na daných osmi školách, celkem bylo shromážděno 90 rozhovorů zaměřených na názory a postoje učitelů k provedené transformaci východoněmeckého školství.
3. **Rozhovory s instruktory provádějícími přeškolení učitelů:** Rozhovory byly prováděny v institucích dalšího vzdělávání učitelů, jež zabezpečovaly „přeměnu“ učitelů socialistické školy na učitele v pluralitním školském systému (podle západoněmeckého modelu).
4. **Rozhovory s inspektory a řediteli škol:** S podobným zaměřením jako (3).

Je nutno si uvědomit, že sjednocení obou částí Německa v roce 1990 znamenalo nejen radikální změnu školského systému ve východní části (struktura školství, nová kurikula, učebnice aj.), ale také šokující setkání jejich učitelů s novým pedagogickým myšlením. Východoněmečtí učitelé museli procházet přeškolovacími kurzy a očekávalo se od nich, že se budou aktivně angažovat ve školách nového režimu.

Jak se tedy východoněmečtí učitelé změnili? Hlavním nálezem výzkumu je to, že se opětovně (jako již v některých jiných výzkumech) potvrzuje nesoulad mezi (1) změnami zavedenými na úrovni oficiální školské politiky, tedy v teoretických projektech, a (2) chováním subjektů, které mají tyto změny zavádět v praxi:

„Změny v myšlení učitelů nejsou doprovázeny změnami v praxi výuky.“ (s. 283)

V daném případě se to týká toho, že ačkoli němečtí učitelé vyjadřovali pozitivní názory o akceptovatelnosti změn v obsahu vyučovacích předmětů a ve způsobu výuky, jejich *faktické profesní chování se příliš nezměnilo* po roce 1989. Jen 24 % učitelů konstatuje, že se jejich pojetí výuky (tj. především metody) vý-

¹² V některých zemích východního Německa se však prosadily určité odlišnosti školství, které např. neuplatňují diferenciaci žáků do různých proudů vzdělávání ve věku 10 let, jako je tomu v západní části Německa – je to např. Regelschule v Durynsku nebo integrierte Gesamtschule v Sasku (viz o těchto školách podrobněji in Průcha, 2001a).

razně změnilo v nových podmínkách, ale k novým metodám zaujímají převážně „vyčkávací postoj“. Celkový závěr je následující (s. 293):

„Případ východního Německa dokládá omezenou efektivnost státem zavedené školské reformy, a to přesto, že reforma je systémová a kontrolovaná. Absence aktivní angažovanosti a participace učitelů je rozhodujícím faktorem pro efektivnost reformy.“

V tomto výzkumu je pro českou situaci poučná ještě jedna okolnost: Podle Mintropa (1999) učitelé bývalého východního Německa udržují **stabilitu edukace** – což může být jedněmi vykládáno jako učitelský konzervatismus nebo druhým naopak jako zásluha učitelů. Nelze zapomínat na to, že ve školách východního Německa stále převažují – podobně jako u nás – učitelé, kteří získali profesní přípravu v období socialismu. *Jak se tito učitelé dívají na své vzdělání v nových podmínkách?*

Hans Döbert (1997) o tom publikoval fundovanou studii, v níž shrnul výsledky svého výzkumu i jiných německých výzkumů k této otázce. Dospěl k závěru, že současní učitelé hodnotí svou profesní přípravu z bývalé NDR (na některých vysokých školách pedagogických) jako velmi dobrou.¹³

„Naprostá většina učitelů je pevně přesvědčena o tom, že jejich profesní příprava v NDR měla praktickou hodnotu... Je možno dospět k závěru, že východoněmecké učitelky a učitelé získali v NDR vzdělání dostačující na to, aby jej mohli využívat ve změnách nárocích a podmínkách nového školského systému.“ (s. 340)

Vysoká míra **stability pedagogického myšlení učitelů** byla prokázána i ve Švédsku, a to dokonce za období 25 let (viz o výzkumu Ekholma a Kulla, 1996, in Průcha, 2002, s. 419–420). Podobně v rozsáhlém kvalitativním výzkumu učitelů anglických škol (Webb, Vulliamy, 1996), v němž se zjišťovaly změny v myšlení učitelů po zavedení národního kurikula v Anglii a Walesu (1988), se konstatuje – nikoliv s výčitkami vůči učitelům – že setrvávají na svém ustáleném pojetí výuky a realizují převážně frontální způsob vyučování:

„Zjistili jsme, že učitelé reagují na nové iniciativy národního kurikula na základě své dřívější „pedagogické víry“ a přijímají ty změny, které jsou v souladu s jejich zkušenostmi, a většinou ignorují ty, jež s nimi v souladu nejsou.“ (s. 162)

Co z toho vyplývá pro hodnocení pedagogického myšlení či pojetí výuky u českých učitelů? Přinejmenším to, že určitou zdrženlivost či ne zrovna horoucí nadšení pro různé změny – jež od učitelů očekávají někteří radikální kritici stavu českého školství – nelze vykládat jako negativní rys učitelů, svědčící

¹³ Zde je třeba poznamenat, že v posledních několika letech dochází v Německu k přehodnocení kvality školství NDR: Zatímco po sjednocení v roce 1990 se uplatňoval oficiální přístup, že „všechno v bývalé NDR se musí samozřejmě změnit podle vzoru západního Německa“, tedy i školství, dnes se v řadě prací německých pedagogů a sociologů konstatuje, že východoněmecké školství mělo svá pozitiva a dobré výsledky. O této změně hodnocení svědčí řada publikovaných prací, nejnověji např. sborník *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft* (2002).

o „zaostalosti“ či „nízké flexibilitě“ právě českých učitelů apod. Je to rys univerzální, charakteristický i pro učitele jiných zemí, a kromě toho spíše rys pozitivní, neboť zachovává stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa.

4.2 Učitelé jako tvůrci edukačního klimatu tříd a škol

Pracovním prostorem pro učitele jsou třídy a školy, resp. další prostory s edukační funkcí (dílny, laboratoře, tělocvičny aj.). V těchto prostorách dochází ke specifické interakci a komunikaci učitelů s jejich sociálními partnery, tj. žáky a studenty. Specifičnost této interakce tkví v tom, že je určována požadavky na realizaci edukační funkce – to znamená, že vše to, co se uskutečňuje v interakci a komunikaci učitelů s jejich partnery, podléhá pravidlům vymezujícím chování učitelů a žáků. Učitelé jsou tedy ve výkonu profese do značné míry determinováni souborem norem a konvencí týkajících se toho, jak mají s žáky mluvit, jak je mají hodnotit, jak je mohou trestat, jak se jich mohou dotýkat atd.

V rámci těchto obecně závazných norem se však projevuje **individualita učitelů**. Je dána věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a jinými osobnostními vlastnostmi jednotlivých učitelů. Jeden učitel je spíše přísný, často žáky kárá a málo je chválí, jiný učitel je vždy veselý, s žáky žertuje, ale nedokáže při vyučování udržet dostatečnou míru kázně apod. Každý učitel tak vytváří v interakci s žáky ve třídě **specifické edukační klima (psychosociální a komunikační)**.¹⁴

Edukační klima ve třídě je tak především výtvozem učitele, i když samozřejmě v součinnosti s žáky. Dalo by se říci, že **pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejvýstižnějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje**. Přímými „uživateli“ klimatu jsou samozřejmě žáci – ti jej vnímají, prožívají a hodnotí (např. tím, co si o svých učitelích sdělují mezi sebou nebo co vyprávějí rodičům). Je tudíž přirozené, že se klima třídy stalo předmětem početných výzkumů v zahraničí i u nás. V těchto výzkumech se používají specifické výzkumné nástroje založené právě na hodnocení klimatu tříd žáky nebo i učiteli (viz stručný popis v Příloze).

Výzkumy klimatu tříd jsou prováděny pomocí speciálních hodnotících dotazníků, uzpůsobených k aplikaci pro různé věkové skupiny žáků, pro různé druhy a stupně škol. Asi nejznámějším se stal dotazník *MCI (My Class Inventory)*, jenž byl aplikován v mnoha zemích včetně České republiky, a na jeho příkladu můžeme ilustrovat konstrukci těchto dotazníků. Česká verze dotazníku MCI byla vypracována J. Laškem (Pedagogická fakulta v Hradci Králové) a pod názvem

¹⁴ Terminologie zde není jednotná: *Psychosociální klima* (B. J. Fraser), *sociálně psychologické klima* (J. Lašek), *sociální klima* (J. Mareš). Termín *edukační klima* používáme jako nadřazený a zároveň poukazující k specifické funkci, tj. edukace ve školním prostředí.

Naše třída byla popsána i s výsledky aplikace (Lašek, Mareš, 1991; Lašek, 2001).

Dotazník MCI pro zjišťování klimatu třídy obsahuje 25 výroků, např. *V naší třídě baví děti práce ve škole; Někteří děti nejsou v naší třídě šťastní; Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají*. Jsou to jednoduché výroky, protože dotazník MCI je určen pro žáky 3.–6. ročníku základní školy; jiné dotazníky obsahují sofistikovanější výroky úměrné vyššímu věku žáků.

Jednotlivé výroky pokrývají celkem 5 faktorů, podle nichž se klima třídy posuzuje:

1. **spokojenost ve třídě** – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody;
2. **soudržnost třídy** – míra pospolitosti a přátelství ve třídě;
3. **třenice ve třídě** – míra napětí a sporů mezi žáky;
4. **soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí;
5. **obtížnost učení** – jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé.

Písemné dotazníky jsou administrovány subjektům, které přiřazují k jednotlivým výrokům své hodnocení (ANO nebo NE). Na základě toho se pak vypočítávají průměrné skóry jednotlivých proměnných pro třídu, jež mohou nabývat hodnot 5–15 bodů. Platí, že čím je hodnota proměnné „spokojenost“ a „soudržnost“ vyšší (blíží se hodnotě 15), tím je klima třídy příznivější; naopak čím je hodnota u proměnné „třenice“, „soutěživost“, „obtížnost“ vyšší, tím je klima třídy horší.

Existují **dvě důležité zvláštnosti** u dotazníků tohoto typu: (1) Dotazník je **zadávaný jednak žákům** (studentům), **jednak jejich učitelům**. Vzniká tak možnost porovnávat nezávislé hodnocení klimatu jedné a téže třídy dvěma skupinami jeho subjektů. (2) Dotazník má dvě formy: Subjekty hodnotí jednak **aktuální klima** (stav, jaký je), jednak **preferované klima** (stav, jaký se subjektům jeví jakožto žádoucí, ideální).

Tento princip konstrukce dotazníku byl použit ve velkém počtu variant uplatňovaných i v různých jazykových mutacích. U nás je podrobně popsán *Dotazník sociálního klimatu školní třídy* (původně v anglické verzi *CES – Classroom Environment Scale*) v manuálu J. Mareše (1998). CES je určen k aplikaci v středních školách, pro populaci žáků ve věku 12–18 let. Manuál obsahuje též orientační normy hodnot tohoto dotazníku vytvořené aplikacemi ve vzorcích žáků základních škol, gymnázií a středních odborných škol.

Výzkumy klimatu tříd jsou u nás již podrobně popsány v jiných pracích, k nimž čtenáře odkazujeme (Průcha, 2002, s. 333–350; Lašek, 2001; Mareš, 1998). Nebudeme zde tyto výzkumy a jejich nálezy celkově popisovat, ale zastavíme se jen u těch zjištění, která vypovídají přímo o charakteristikách českých učitelů.

o „zaostalosti“ či „nízké flexibilitě“ právě českých učitelů apod. Je to rys univerzální, charakteristický i pro učitele jiných zemí, a kromě toho spíše rys pozitivní, neboť zachovává stabilitu školní edukace v podmínkách nestabilního světa.

4.2 Učitelé jako tvůrci edukačního klimatu tříd a škol

Pracovním prostorem pro učitele jsou třídy a školy, resp. další prostory s edukační funkcí (dílny, laboratoře, tělocvičny aj.). V těchto prostorách dochází ke specifické interakci a komunikaci učitelů s jejich sociálními partnery, tj. žáky a studenty. Specifičnost této interakce tkví v tom, že je určována požadavky na realizaci edukační funkce – to znamená, že vše to, co se uskutečňuje v interakci a komunikaci učitelů s jejich partnery, podléhá pravidlům vymezujícím chování učitelů a žáků. Učitelé jsou tedy ve výkonu profese do značné míry determinováni souborem norem a konvencí týkajících se toho, jak mají s žáky mluvit, jak je mají hodnotit, jak je mohou trestat, jak se jich mohou dotýkat atd.

V rámci těchto obecně závazných norem se však projevuje **individualita učitelů**. Je dána věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a jinými osobnostními vlastnostmi jednotlivých učitelů. Jeden učitel je spíše přísný, často žáky kárá a málo je chválí, jiný učitel je vždy veselý, s žáky žertuje, ale nedokáže při vyučování udržet dostatečnou míru kázně apod. Každý učitel tak vytváří v interakci s žáky ve třídě **specifické edukační klima (psychosociální a komunikační)**.¹⁴

Edukační klima ve třídě je tak především výtvozem učitele, i když samozřejmě v součinnosti s žáky. Dalo by se říci, že **pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejvýstižnějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídě existuje**. Přímými „uživateli“ klimatu jsou samozřejmě žáci – ti jej vnímají, prožívají a hodnotí (např. tím, co si o svých učitelích sdělují mezi sebou nebo co vyprávějí rodičům). Je tudíž přirozené, že se klima třídy stalo předmětem početných výzkumů v zahraničí i u nás. V těchto výzkumech se používají specifické výzkumné nástroje založené právě na hodnocení klimatu tříd žáky nebo i učiteli (viz stručný popis v Příloze).

Výzkumy klimatu tříd jsou prováděny pomocí speciálních hodnotících dotazníků, uzpůsobených k aplikaci pro různé věkové skupiny žáků, pro různé druhy a stupně škol. Asi nejznámějším se stal dotazník *MCI (My Class Inventory)*, jenž byl aplikován v mnoha zemích včetně České republiky, a na jeho příkladu můžeme ilustrovat konstrukci těchto dotazníků. Česká verze dotazníku MCI byla vypracována J. Laškem (Pedagogická fakulta v Hradci Králové) a pod názvem

¹⁴ Terminologie zde není jednotná: *Psychosociální klima* (B. J. Fraser), *sociálně psychologické klima* (J. Lašek), *sociální klima* (J. Mareš). Termín *edukační klima* používáme jako nadřazený a zároveň poukazující k specifické funkci, tj. edukace ve školním prostředí.

Naše třída byla popsána i s výsledky aplikace (Lašek, Mareš, 1991; Lašek, 2001).

Dotazník MCI pro zjišťování klimatu třídy obsahuje 25 výroků, např. *V naší třídě baví děti práce ve škole; Někteří děti nejsou v naší třídě šťastní; Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají*. Jsou to jednoduché výroky, protože dotazník MCI je určen pro žáky 3.–6. ročníku základní školy; jiné dotazníky obsahují statistikovanější výroky úměrné vyššímu věku žáků.

Jednotlivé výroky pokrývají celkem 5 faktorů, podle nichž se klima třídy posuzuje:

1. **spokojenost ve třídě** – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody;
2. **soudržnost třídy** – míra pospolitosti a přátelství ve třídě;
3. **třenice ve třídě** – míra napětí a sporů mezi žáky;
4. **soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí;
5. **obtížnost učení** – jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé.

Písemné dotazníky jsou administrovány subjektům, které přiřazují k jednotlivým výrokům své hodnocení (ANO nebo NE). Na základě toho se pak vypočítávají průměrné skóry jednotlivých proměnných pro třídu, jež mohou nabývat hodnot 5–15 bodů. Platí, že čím je hodnota proměnné „spokojenost“ a „soudržnost“ vyšší (blíží se hodnotě 15), tím je klima třídy příznivější; naopak čím je hodnota u proměnné „třenice“, „soutěživost“, „obtížnost“ vyšší, tím je klima třídy horší.

Existují **dvě důležité zvláštnosti** u dotazníků tohoto typu: (1) Dotazník je zadáván **jednak žákům** (studentům), **jednak jejich učitelům**. Vzniká tak možnost porovnávat nezávislé hodnocení klimatu jedné a téže třídy dvěma skupinami jeho subjektů. (2) Dotazník má dvě formy: Subjekty hodnotí **jednak aktuální klima** (stav, jaký je), **jednak preferované klima** (stav, jaký se subjektům jeví jakožto žádoucí, ideální).

Tento princip konstrukce dotazníku byl použit ve velkém počtu variant uplatňovaných i v různých jazykových mutacích. U nás je podrobně popsán *Dotazník sociálního klimatu školní třídy* (původně v anglické verzi *CES – Classroom Environment Scale*) v manuálu J. Mareše (1998). CES je určen k aplikaci v středních školách, pro populaci žáků ve věku 12–18 let. Manuál obsahuje též orientační normy hodnot tohoto dotazníku vytvořené aplikacemi ve vzorcích žáků základních škol, gymnázií a středních odborných škol.

Výzkumy klimatu tříd jsou u nás již podrobně popsány v jiných pracích, k nimž čtenáře odkazujeme (Průcha, 2002, s. 333–350; Lašek, 2001; Mareš, 1998). Nebudeme zde tyto výzkumy a jejich nálezy celkově popisovat, ale zastavíme se jen u těch zjištění, která vypovídají přímo o charakteristikách českých učitelů.

Edukační klima v českých třídách

Výzkumy klimatu tříd umožňují posuzovat, jaká je kvalita života v českých (převážně základních) školách, o němž se šíří mnoho nevěrohodných informací. Jak známo, mediální obraz současné české školy – k němuž přispívají zkreslující výroky i někteří radikální kritici z řad pedagogických teoretiků – často představuje české školy jako prostředí, v němž je utlačována dětská bytost autoritativními učiteli, v němž namísto radostného klimatu stimulačního k smysluplnému učení jsou žáci donucováni učiteli k biflování nazpaměť, ve třídách vládne strach a ponižování žáků atd.¹⁵

Jsou čeští učitelé opravdu tak „špatní“, jak to často prezentují média? Podívejme se nyní, co o tom vypovídají žáci, podle výzkumů edukačního klimatu.

Nálezy o klimatu tříd podle Laška a Mareše (1991)

Zřejmě první výzkum dané problematiky u nás byl proveden J. Laškem a stručně publikován in Lašek, Mareš (1991), nyní podrobněji in Lašek (2001). Byly shromážděny údaje o klimatu na vzorku 24 tříd (4.–6. ročník) základních škol, s 863 žáky. Vzorek zahrnoval školy venkovské, v malých a velkých městech. V tab. 7 jsou uvedeny zjištěné základní hodnoty klimatu tříd.

Tab. 7 Hodnoty klimatu ve třídách české základní školy

Charakteristika klimatu	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
spokojenost	12,2	10,0–14,4
soudržnost	9,6	6,4–12,9
třenice	9,9	6,9–13,1
soutěživost	12,2	9,7–14,8
obtížnost učení	8,6	6,2–11,1

(podle dotazníku „Naše třída“)

Na základě těchto dat konstatují autoři výzkumu o aktuálním klimatu v sledovaných třídách, že

- *spokojenost* žáků ve třídách je velmi vysoká (12,2 bodů);
- *soudržnost* třídy je charakterizována jako průměrná (9,6);
- *výskyt třenic* je rovněž posuzován jako průměrný (9,9);
- *soutěživost* mezi žáky je velmi vysoká (12,2);
- *obtížnost učení* je pocíťována jako nižší než průměrná (8,6).

¹⁵ Psycholog S. Štech (2000) velmi důrazně odsuzuje tento jednostranně negativní obraz o českých školách a dokládá, že je „hříchem nerespektovaných dat a podvodných interpretací“.

Samozřejmě existují přitom dost velké rozdíly mezi konkrétními třídami (viz pásmo běžných hodnot v tabulce); rovněž jsou zjišťovány rozdíly ve vnímání klimatu mezi dívkami (vyšší spokojenost) a chlapci (nižší spokojenost).

Jelikož normy „optimálního klimatu“ tříd zatím neexistují, je nutno tyto údaje používat alespoň jako orientaci pro srovnávání. Vcelku lze konstatovat, že podle nálezů Laška a Mareše (1991) je **klima ve třídách českých základních škol pocíťováno žáky jako vyhovující. To znamená, že učitelé (v daných třídách převážně učitelky) vytvářejí pro své žáky pozitivní edukační prostředí.**

Podívejme se nyní, k jakým hodnotám klimatu tříd se dospělo v dalších českých výzkumech; srovnávat budeme jen ty, při nichž byl použit stejný výzkumný nástroj, tj. dotazník *Naše třída*.

Nálezy o klimatu tříd podle Kurelové a Hanzelkové (1996)

Šetření, provedené M. Kurelovou a M. Hanzelkovou (1996) z Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, zahrnovalo žáky a učitelky dvou skupin škol:

1. Tři standardní základní školy s „tradičním vyučováním“ (jež není blíže specifikováno) a v nich vybraný vzorek 62 žáků a 3 učitelek. Všechny tyto školy jsou z jednoho města (Kopřivnice).
2. Tři základní školy s „alternativním vyučováním“; celkem šlo o soubor 45 žáků a 3 učitelek z různých lokalit.

Jako výzkumný nástroj byl aplikován dotazník *Naše třída* v české verzi podle Laška a Mareše (1991). Celkový nálezy z tohoto šetření lze shrnout takto:

- Pokud jde o **standardní školy**, klima ve třídách bylo charakterizováno jejich žáky ve velmi shodných relacích s údaji Laška a Mareše (1991): vysoká spokojenost, vysoká soutěživost, průměrná soudržnost a průměrný výskyt třenic, nízká obtížnost učení.
- V **alternativních školách** byly v některých charakteristikách klimatu zjištěny – podle hodnocení žáků – shodné hodnoty jako ve třídách se standardním vyučováním, v jiných charakteristikách byly zjištěny rozdíly (viz o tom podrobněji in Průcha, 2001a).
- Zajímavý je pohled **učitelek** na klima tříd hodnocených nezávisle na žácích: Jak u učitelek alternativních škol, tak u učitelek standardních škol jsou sledovány některé odlišnosti od názorů žáků, zejména v hodnocení soutěživosti a soudržnosti třídy. Např. žáci standardních škol hodnotili soudržnost ve svých třídách jako průměrnou, jejich učitelky jako velmi nízkou.

Nálezy z tohoto šetření nelze samozřejmě přeceňovat, neboť srovnávané třídy a školy nebyly rovnocenné: Významnou determinantou klimatu třídy je počet žáků ve třídě – a ten činil ve standardní třídě např. 24 žáků, kdežto v alternativní třídě jen 12 žáků – tedy opět pravděpodobný vliv ve prospěch alternativních škol.

Nálezy o klimatu tříd podle Linkové (2000, 2001)

Dosud nejrozsáhlejší výzkum klimatu tříd jak v standardních školách, tak v alternativních školách prováděla M. Linková (2000, 2001) z katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty v Praze. Záměrem bylo zjistit, jaké je psychosociální klima ve školních třídách prvního stupně pražských základních škol ve školním roce 1999/2000. Pro daný účel byl aplikován dotazník *Naše třída* ve stejné verzi jako ve výzkumu Kurelové a Hanzelkové (1996).

■ **Výzkumný soubor** zahrnoval celkem 62 tříd 4. a 5. ročníku základních škol v Praze s celkem 1456 žáky a 62 třídními učiteli (60 žen, 2 muži). V souboru byly zastoupeny rozdílné školy, a to jednak standardní („tradiční“) – 46 škol, jednak alternativní – 16 škol; školy státní, soukromé a církevní; školy s šesti odlišnými vzdělávacími programy.

■ **Hlavní nálezy:** Z podrobných nálezů o každé z 62 šetřených tříd zde uvedeme jednak souhrnné výsledky standardních škol, jednak ty výsledky, které se týkají srovnání standardních a alternativních škol – a jsou to výsledky dosti překvapující. Podívejme se nejprve na klima tříd ve standardních školách zjištěné v uvedených výzkumech (tab. 8):

Tab. 8 Klima tříd ve standardních (S) a alternativních (A) školách

Charakteristika klimatu	Lašek, Mareš (1991)	Kurelová, Hanzelková (1996)	Linková (2000, 2001)	
	S	S	S	A
spokojenost	12,2	12,0	11,5	11,6
soudržnost	9,6	8,9	9,0	9,6
třenice	9,9	10,9	10,8	9,7
soutěživost	12,2	11,8	11,8	11,1
obtížnost	8,6	7,8	8,1	8,0

Srovnání těchto údajů ze tří nezávisle provedených výzkumů, které celkově zahrnují 73 tříd a 2091 žáků ve standardních školách, dokládá **naprosto shodné relace mezi průměrnými charakteristikami klimatu tříd:**

V šetřených třídách je zjišťována vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě, poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pocíťovaná obtížnost učení. Je vskutku překvapující, že nálezy z těchto tří nezávislých zdrojů se tak velice shodují, přestože uvedené výzkumy byly prováděny ve školách nacházejících se v socioekonomicky naprosto odlišných typech lokalit – velkoměsto (Praha), malá města (Kopřivnice a další), vesnice.

O čem toto srovnání svědčí? Protože jde o tři nezávislá šetření v poměrně velkém souboru tříd, je možno vyvozovat, že klima tříd v českých standardních zá-

kladních školách nevyjevuje z pohledu samotných žáků tak negativní až pochmurný obraz, jaký je tomuto klimatu často přisuzován. Z toho také vyplývá, že *chování českých učitelů jako tvůrců edukačního klimatu ve třídách nelze hodnotit negativně*. Toto konstatování má ovšem dvě omezení:

1. Většina šetřených tříd byly třídy 1. stupně základní školy (převážně 4. a 5. ročník), kde je asi nutno předpokládat, že žáci prožívají a hodnotí klima svých tříd příznivěji než žáci tříd vyšších ročníků základní školy. Znamená to, že výše uvedené nálezy patrně nelze vztahovat na celou základní školu, nýbrž jen na její 1. stupeň.
2. Klima třídy vytvářejí jak žáci, tak učitelé, a výše uvedené hodnoty o „příznivém“ klimatu tříd jsou získány z výpovědí žáků. Učitelé hodnotí klima týchž tříd mnohdy rozdílně od žáků, tj. kritičtěji či pesimističtěji.

Zvláštní pozornost zasluhuje to, že ve všech třech uvedených českých šetřeních klimatu tříd byly zjištěny poměrně vysoké hodnoty v charakteristice „soutěživost“ (viz v tab. 8). Tato charakteristika bývá někdy používána jakožto argument, že vysoká míra soutěživosti v českých „tradičních“ školách svědčí o nepříznivosti jejich klimatu – jako něco, co je v protikladu s žádoucí kooperací mezi žáky. Je však tento výklad oprávněný?

Domníváme se, že nikoliv, neboť: (1) Vysoká míra soutěživosti je doložena ve výzkumech klimatu tříd i v jiných zemích, nejen v ČR. (2) Vysoká míra soutěživosti byla zjištěna jak v standardních českých školách, tak v školách alternativních (Linková, 2000, 2001) – takže tato charakteristika není příznačná pouze pro české standardní školy.

Lze tedy konstatovat, že soutěživost je zřejmě univerzální rys života žáků v edukačním prostředí škol a nelze jej přičítat na vinu učitelům. Soutěživost se vyskytuje přirozeně v interakci jakékoliv sociální skupiny, v níž se podává nějaký výkon a tento výkon je hodnocen.

Můžeme tedy shrnout, co se dozvídáme z uvedených výzkumů o edukačním klimatu tříd (spolu)vytvářeném učiteli:

1. Nálezy z empirických šetření prováděných s mezinárodně ověřenými výzkumnými nástroji dosvědčují, že **klima tříd standardních základních škol u nás je žáky vnímáno vcelku jako příznivé**; nepotvrzuje se tedy pochmurný obraz šířený o kvalitě školního života a o učitelích podle subjektivního, zkreslujícího pohledu některých kritiků českého školství.¹⁶
2. Zároveň svědčí údaje z výzkumu (Linková, 2000, 2001) o tom, že **klima tříd v českých alternativních školách není významně odlišné, resp. „lepší“**

¹⁶ Toto tvrzení má podporu i v nálezů z nezávislého šetření Solfronka a Urbánka (2000) o postojích učitelů k vlastní profesi: *Podle výsledků provedeného šetření lze konstatovat, že obraz učitele vyplývající z jeho postojů je mnohem příznivější, než jak je často laicky a mediálně prezentován.* (s. 188)

než v standardních základních školách, jak se často tvrdí ze strany protagonistů alternativního (reformního) pedagogického hnutí. Zřejmě neplatí, že každá alternativa či inovace zavedená ve vyučování, v řízení třídy či celé školy musí automaticky způsobovat příznivější charakteristiky klimatu tříd a celého života ve třídě a škole. To je prokazováno nejen uvedenými českými výzkumy, ale i mnohými zahraničními nálezy (viz podrobně in Průcha, 2001a).

3. Provedená šetření mají však svůj význam nejen pro samotný výzkum života žáků ve školním prostředí, ale také užitečnost praktickou: Ukazují totiž, že lze daný nástroj a nálezy využívat v činnosti učitelů jak standardních, tak alternativních škol, kteří chtějí zlepšovat edukační klima ve svých třídách. K tomu lze doporučit učitelům tento postup, jenž by měl být realizován ve spolupráci s výzkumníky:

Zadat žákům dotazník k hodnocení klimatu třídy → analyzovat výsledky a promyslet, co je třeba změnit → zformulovat postupy realizace změn → dlouhodobě (několik měsíců) změny provádět → zadat týž dotazník a zjistit, zda došlo ke změně v klimatu třídy.

Podrobnější instrukce k ovlivňování klimatu tříd poskytuje Mareš (1998, s. 34–35). Je však nutno realisticky vidět, že je to pro učitele nabídka, která bude vzhledem k jejich pracovnímu zatížení a náročnosti aplikace uvedeného výzkumného nástroje asi stěží realizovatelná v širším měřítku. Zejména v té většině škol, které nejsou v kontaktu s pedagogickými fakultami nebo výzkumnými ústavy.

4.3 Přizpůsobuje se chování učitelů rozdílným žákům a předmětům?

Ve výše uvedených výzkumech se operuje s průměrnými hodnotami zjištěných dat, tj. nálezy dokládají průměrné (snad typické) edukační klima a průměrné učitele vytvářející toto klima. To je ovšem v rozporu s tím, co jsme konstatovali výše, totiž že mezi učiteli existují různé individuální rozdíly. Vzniká přitom otázka, do jaké míry jsou jednotliví učitelé stabilní či odlišní ve svém chování ve třídách podle toho, který předmět vyučují, nebo podle toho, jaké konkrétní žáky mají ve třídách, v nichž v daném školním roce vyučují. Jde tedy o otázku přizpůsobování se učitelů determinantám toho, co vyučují a koho vyučují.

Rozdíly mezi učiteli předmětů jsou často posuzovány laicky. Např. se traduje mínění, že „matikáři“ jsou přísnými a obávanými učiteli na rozdíl třeba od učitelů literatury či dějepisu, kde už samotná povaha předmětů snad navozuje menší rigidnost vyučujících apod. Ale jak je tomu skutečně? Jsou učitelé jednotlivých předmětů vnímáni žáky odlišně, protože se také odlišně chovají?

O některých rozdílech tohoto typu se dozvídáme z analýz **pedagogické interakce** ve vyučování (tedy interakce probíhající mezi učiteli a žáky). Před

lety jsme prováděli výzkum vyučování ve třídách základní školy a gymnázia (viz Průcha, 2002, s. 346–349), v němž bylo zjišťováno i to, jak se v hodinách některých předmětů projevuje *participace žáků* (tj. počet učebních aktivit žáků). Je jasné, že učitel je tím, kdo ovlivňuje obsah a rozsah participace žáků ve vyučování. Zjistili jsme, že ve třídách téhož ročníku (7. ročník ZŠ) byla *v průběhu sledovaného týdne participace žáků významně odlišná v hodinách jednotlivých učitelů* (např. nejvyšší byla v dějepise a zeměpise, nejnižší v chemii a přírodopisu). – To ovšem neprokazuje, že jednotliví učitelé se přizpůsobují charakteru předmětu, neboť jsme nesrovnávali více učitelů téhož předmětu.

Jeden z nejvýznamnějších výzkumů se zaměřením na chování učitelů prováděla v amerických školách Susan Stodolsky (1988; podrobnější popis in Průcha, 2002, s. 330–332). V 39 třídách a v hodinách 21 učitelů matematiky a sociálních věd zaznamenávala průběh činností žáků a učitelů. Cílem bylo prokázat, že typ předmětu má vliv na profil komunikace a interakce ve třídách, tedy i na chování učitelů. Tato hypotéza se potvrdila, jak autorka shrnuje:

„Činnosti žáků a učitelů ve vyučování byly významně odlišné v hodinách matematiky a sociálních věd, ačkoliv byly vyučovány v týchž třídách. Téměř každý parametr činností, které jsme podrobili pozorování, se v těchto předmětech odlišoval, i když oba tyto předměty vyučovali tiště učitelé.“

Protože se jednalo o velmi solidní výzkum, mohli bychom z něho vyvozovat dva předpoklady:

1. Charakter předmětu ovlivňuje chování učitelů ve třídě (nevíme ovšem, do jaké míry).
2. Učitel vyučující různé předměty se přizpůsobuje povaze předmětu, takže jeho chování není stále stejné.

Stálost či proměnlivost chování učitelů je sledována také z hlediska **komunikačního klimatu** ve třídách. Tento pojem vyjadřuje to, jaké způsoby komunikace s žáky učitel ve třídě navozuje a udržuje. Tak např. je známo a výzkumně popsáno, že mnozí učitelé vytvářejí ve třídě určité komunikační zóny – s některými žáky komunikují častěji, s některými méně často a s některými skoro vůbec.

U nás zkoumal komunikační klima ve třídách středních škol J. Lašek (1994, 2001). Rozlišuje dvě skupiny učitelů podle toho, jaký typ komunikačního klimatu vytvářejí:

- A. *Supportivní učitelé*, vytvářející klima vstřícné, podpůrné, žáky respektující.
- B. *Defenzivní učitelé*, vytvářející klima obranných reakcí, soupeření, se submisivním postavením žáků.

Při hodnocení 90 středoškolských učitelů různých předmětů jejich žáky (na základě specifického dotazníku CCQ aplikovaného u 924 středoškoláků) se prokázaly zajímavé okolnosti o chování učitelů:

- Pokud jde o učitele jednotlivých předmětů, v daném vzorku **nebyl potvrzen** tradiční pohled, podle kterého učitelé exaktních předmětů (matematika, fyzika) jsou vnímáni jako rigorózní, nepřístupní, a naopak učitelé humanitních předmětů jako vstřícnější a komunikačně přístupnější. Např. učitelé matematiky muži byli posuzováni jako nejvíce suportivní, matematicky ženy jako defenzivní. Celkově se ale prokázalo, že charakter komunikačního klimatu má vztah k pohlaví učitelů: Významně více žen vytvářelo suportivní komunikační klima, než tomu bylo ve skupině mužů!
- Co je však zvlášť významný nálezný: *Mění se komunikační chování téhož učitele, když vyučuje v různých třídách, tj. s odlišnými žáky?* Na tuto otázku odpovídá autor výzkumu jednoznačně (Lašek, 2001, s. 113):

Učitelé působící v paralelních třídách byli žáky těchto tříd hodnoceni téměř totožně. Z toho vyplývá, že klima, které vytváří učitel, **není závislé na složení třídy**, ve které vyučuje, ale je **více určováno jeho vlastním přístupem, stylem výuky**, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou.

To je jistě vyhraněné tvrzení podporované nepochybně nálezy z provedeného výzkumu. Je však třeba si uvědomit, že tyto nálezy vyjadřují jen část odpovědi na základní otázku o tom, zda chování učitelů je, nebo není přizpůsobováno podle toho, jaké žáky vyučují. Zkušenosti pedagogů-praktiků vypovídají o tom, že titíž učitelé se v různých třídách chovají (komunikují) odlišně. Např. podle toho, zda ve třídě převažují dívky, nebo chlapci, „nadání“ žáci, nebo „lenoši“, děti městské, nebo děti vesnické apod.

Učitelské myšlení a chování skrývá tedy ještě mnoho nepoznaného – možná i proto, že není jen charakteristikou „řemesla“, ale také „umění“.

4.4 Charakteristiky „ideálního učitele“

V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé, a pedagogové-teoretici tyto představy ztvárňují do souborů požadovaných vlastností učitelů. V současné době se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách. Níže vysvětlujeme (v části 7.2), jak rozsáhlé požadavky jsou obsaženy v těchto standardech – tak náročné, že vznikají pochybnosti, zda vůbec jsou budoucí učitelé schopni jim vyhovět.

Na druhé straně je zvláštní, že se skoro vůbec nic neví o tom, jaké učitele by si přáli mít ti, kdo s nimi prožívají část života – tedy žáci. Teprve v posledních letech některé výzkumy poskytují poznatky o tom, které vlastnosti by měli mít „ideální učitelé“ z pohledu žáků a studentů. Jeden z těchto výzkumů provedl V. Holeček (1997) s aplikací australské posuzovací škály (viz Příloha). Tato škála uplatňuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl mít úspěšný učitel podle hodnocení žáků. Jsou to (1) osobnostní vlastnosti (charakterové, tempe-

ramentové, smysl pro spravedlnost aj.), (2) didaktické dovednosti (odborná přípravenost, schopnost výkladu, zájem o obor aj.), (3) pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, způsob hodnocení aj.).

Když byla tedy zadána tato škála žákům středních škol, byli instruováni takto: *Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele (je uvedeno jméno konkrétního učitele) i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže uvedené otázky.* Celkem je zadáno 25 výroků, k nimž žáci vyjadřují své hodnocení podle 5stupňové škály, např.: *Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě; Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.*

Z výsledků je možno sestavit portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej vidí žáci. Takový učitel se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd. Autor dokonce vypracoval **normy pro úspěšného učitele**, které stanovují v určitém intervalu hodnot, jakými charakteristikami by měl učitel disponovat, aby byl v očích svých žáků považován za úspěšného učitele. Ostatně to si mohou učitelé sami zjistit, zadají-li příslušný hodnotící dotazník a mají-li – jak autor upozorňuje – dostatečnou „odvahu k sebereflexi“.

Zvláštní je, že v daném výzkumu (Holeček, 1997) se potvrdilo, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tj. *má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek*. Není to zjištění ojedinělé, nýbrž je prokazováno i v jiném, zcela nezávislém šetření s žáky základních škol. S. Bendl (2001) vyšetřoval 895 žáků 7. ročníku dotazníkem, v němž byla zahrnuta otázka: *Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukáznění?* Respondenti uvedli celkem 166 charakteristik, z nichž zcela přesvědčivě vyplynulo, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou: **přísnost; láska; zajímavá výuka**. Autor na základě toho konstatuje (s. 179):

Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.

■ Tím je v souladu i další Bendlovo (2001) zjištění, podle něhož v souboru pražských žáků základní školy většině žáků (63 %) vadí současná nekázeň ve školách, a proto vyslovují názor, že kázeň by měla být zpřísněna.

Jak je vidět, samotní žáci mají na obraz ideálního učitele vskutku rozumné nároky a korigují tak postuláty těch zastánců „antiautoritativní“ či „nerepresivní“ výchovy, kteří obviňují učitele z přílišného autoritářství. Samozřejmě obraz ideálního či alespoň „dobře vyhovujícího učitele“ se nevyčerpává charakteristikou kázně, nýbrž je komplexnější. Tím je také ale stěžejní v praxi dosažitelný, jak nyní objasníme z hlediska reálné pracovní zátěže učitelů.

- Pokud jde o učitele jednotlivých předmětů, v daném vzorku **nebyl potvrzen** tradiční pohled, podle kterého učitelé exaktních předmětů (matematika, fyzika) jsou vnímáni jako rigorózní, nepřístupní, a naopak učitelé humanitních předmětů jako vstřícnější a komunikačně přístupnější. Např. učitelé matematiky muži byli posuzováni jako nejvíce suportivní, matematicky ženy jako defenzivní. Celkově se ale prokázalo, že charakter komunikačního klimatu má vztah k pohlaví učitelů: Významně více žen vytvářelo suportivní komunikační klima, než tomu bylo ve skupině mužů!
- Co je však zvlášť významný nálezy: *Mění se komunikační chování téhož učitele, když vyučuje v různých třídách, tj. s odlišnými žáky?* Na tuto otázku odpovídá autor výzkumu jednoznačně (Lašek, 2001, s. 113):

Učitelé působící v paralelních třídách byli žáky těchto tříd hodnoceni téměř totožně. Z toho vyplývá, že klima, které vytváří učitel, **není závislé na složení třídy**, ve které vyučuje, ale je **více určováno jeho vlastním přístupem, stylem výuky**, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou.

To je jistě vyhraněné tvrzení podporované nepochybně nálezy z provedeného výzkumu. Je však třeba si uvědomit, že tyto nálezy vyjadřují jen část odpovědi na základní otázku o tom, zda chování učitelů je, nebo není přizpůsobováno podle toho, jaké žáky vyučují. Zkušenosti pedagogů-praktiků vypovídají o tom, že titíž učitelé se v různých třídách chovají (komunikují) odlišně. Např. podle toho, zda ve třídě převažují dívky, nebo chlapci, „nadaní“ žáci, nebo „lenoši“, děti městské, nebo děti vesnické apod.

Učitelské myšlení a chování skrývá tedy ještě mnoho nepoznaného – možná i proto, že není jen charakteristikou „řemesla“, ale také „umění“.

4.4 Charakteristiky „ideálního učitele“

V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé, a pedagogové-teoretici tyto představy ztvárňují do souborů požadovaných vlastností učitelů. V současné době se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách. Níže vysvětlujeme (v části 7.2), jak rozsáhlé požadavky jsou obsaženy v těchto standardech – tak náročné, že vznikají pochybnosti, zda vůbec jsou budoucí učitelé schopni jim vyhovět.

Na druhé straně je zvláštní, že se skoro vůbec nic neví o tom, jaké učitele by si přáli mít ti, kdo s nimi prožívají část života – tedy žáci. Teprve v posledních letech některé výzkumy poskytují poznatky o tom, které vlastnosti by měli mít „ideální učitelé“ z pohledu žáků a studentů. Jeden z těchto výzkumů provedl V. Holeček (1997) s aplikací australské posuzovací škály (viz Příloha). Tato škála uplatňuje kritéria tří druhů vlastností, které by měl mít úspěšný učitel podle hodnocení žáků. Jsou to (1) osobnostní vlastnosti (charakterové, tempe-

ramentové, smysl pro spravedlnost aj.), (2) didaktické dovednosti (odborná připravenost, schopnost výkladu, zájem o obor aj.), (3) pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, způsob hodnocení aj.).

Když byla tedy zadána tato škála žákům středních škol, byli instruováni takto: *Pokuste se vybavit si vyučovací hodiny výše uvedeného učitele (je uvedeno jméno konkrétního učitele) i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže uvedené otázky.* Celkem je zadáno 25 výroků, k nimž žáci vyjadřují své hodnocení podle 5stupňové škály, např.: *Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě; Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.*

Z výsledků je možno sestavit portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej vidí žáci. Takový učitel se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd. Autor dokonce vypracoval **normy pro úspěšného učitele**, které stanovují v určitém intervalu hodnot, jakými charakteristikami by měl učitel disponovat, aby byl v očích svých žáků považován za úspěšného učitele. Ostatně to si mohou učitelé sami zjistit, zadají-li příslušný hodnotící dotazník a mají-li – jak autor upozorňuje – dostatečnou „odvahu k sebereflexi“.

Zvláštní je, že v daném výzkumu (Holeček, 1997) se potvrdilo, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tj. *má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek*. Není to zjištění ojedinělé, nýbrž je prokazováno i v jiném, zcela nezávislém šetření s žáky základních škol. S. Bendl (2001) vyšetřoval 895 žáků 7. ročníku dotazníkem, v němž byla zahrnuta otázka: *Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni?* Respondenti uvedli celkem 165 charakteristik, z nichž zcela přesvědčivě vyplynulo, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi učitelů jsou: **přísnost; láska; zajímavá výuka**. Autor na základě toho konstatuje (s. 179):

Děti samy si žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však takové, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá výuka. Velký význam má učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků.

S tím je v souladu i další Bendlovo (2001) zjištění, podle něhož v souboru pražských žáků základní školy většině žáků (63 %) vadí současná nekázeň ve školách, a proto vyslovují názor, že kázeň by měla být přísnější.

Jak je vidět, samotní žáci mají na obraz ideálního učitele vskutku rozumné nároky a korigují tak postuláty těch zastánců „antiautoritativní“ či „nerepresivní“ výchovy, kteří obviňují učitele z přílišného autoritářství. Samozřejmě obraz ideálního či alespoň „dobře vyhovujícího učitele“ se nevyčerpává charakteristikou kázně, nýbrž je komplexnější. Tím je také ale stěžejí v praxi dosažitelný, jak nyní objasníme z hlediska reálné pracovní zátěže učitelů.

5 Pracovní zátěž a zdraví učitelů

Všeobecně se uznává, že učitelská profese nepatří k snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Mnozí laici sice občas poukazují na „kratší“ pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin apod., ale zároveň konstatují, že „sami by to dělat nemohli“. Zdá se, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je mimořádně namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitelů.

Zarážející přitom však je, že pedagogická teorie a výzkum – ačkoli se učitelskou profesí zabývá, zejména pokud jde o přípravu učitelů (viz v kap. 7) – se skoro vůbec nezajímá o tak významnou stránku učitelské profese, jako je pracovní spokojenost a zdraví učitelů, stresové a další rizikové faktory jejich práce, odolnost k jejich zvládnutí atd. O tyto záležitosti se zajímají spíše psychologové a lékaři, jak níže objasníme.

První sledování zdravotního stavu učitelstva byla u nás prováděna již od počátku minulého století a zájem o ně vzrostl zvláště v období předmnichovské republiky. V jednom podrobném výzkumu učitelstva na Moravě (Loucký, Svoboda, 1935) se konstatuje (s. 18):

„Není pochyby, že zdraví učitelovo má velký význam pro jeho povolání. V celku, jak se zdá podle velkých statistik, není průměrné zdraví učitelů horší nežli průměrné zdraví ostatního obyvatelstva, ba naopak snad o něco lepší, což můžeme pochopiti, uvědomíme-li si, že učitelstvo zajiště svým vzděláním jest vedeno k většímu porozumění pro výhody a nevýhody určité životosprávy.“ (Jak se prokazuje v současnosti, toto konstatování a daný předpoklad dnes asi již neplatí – viz níže.)

V těchto starších šetřeních se zdravotní stav učitelů posuzoval pouze z hlediska tělesného zdraví, neboť psychické a neurologické nemoci asi tehdejší učitele ještě tolik nepostihovaly. Tak ve zmíněném výzkumu (Loucký, Svoboda, 1935) se o učitelích obecných a měšťanských škol zjišťuje, že pokud učitelé trpí nějakými chorobami, jde především o onemocnění cest dýchacích:

„Toto potvrzení známého faktu, že onemocnění cest dýchacích je „učitelskou nemocí“ a metlou učitelského stavu, vyžaduje vážné úvahy o příčinách těchto chorob. Není samozřejmo, že větší námaha mluvidel již sama o sobě způsobuje onemocnění cest dýchacích. Jsou to především jiné okolnosti: poměry hygienické, školní prach atd. ... Ale tuberkulóza, zdá se podle našich zjištění, není sociální chorobou učitelskou jako dříve. ... Proti chorobám dýchadel jsou choroby nervové daleko řidším jevem.“

V období socialismu u nás nebyl zdravotní stav učitelů výzkumně sledován (asi v důsledku celkově nízké pozornosti k učitelské profesi vůbec) a pokud se k ně- kterým šetřením dospívalo, bylo to opět skoro výlučně ze strany psychologů či lékařů. Ti také začali rozpoznávat a vyšetřovat psychický stav a jeho anomá- lie u učitelů. Jako jeden z prvních byl již v šedesátých letech proveden na Slo- vensku rozsáhlý výzkum **pracovního zatížení a únavy učitelů** (L. Ďurič, 1969). Tento psycholog vyšetřoval skoro dva tisíce učitelů základních a střed- ních škol pomocí testů měřících únavu způsobovanou výkonem profese. Zjistil například, že únava učitelů tehdejší ZDS byla do značné míry způsobována vysokým časovým zatížením při výkonu profese: Většina učitelů pracovala nad zákonem stanovenou pracovní dobu (tehdy 48 hodin týdně) a celkové časové za- tížení bylo tehdy vyšší u mužů-učitelů než u žen-učitelek.

Vzrůst zájmu výzkumníků o zdraví učitelů nastal až v 80. letech. Skupina zdravotnických odborníků publikovala práci *Hygiena školní práce* (K. Provaz- ník a kol., 1985) zaměřenou sice převážně na žáky, ale poskytující též v té době nový požadavek na zdravotní stav učitelů: **Učitel jako model duševně zdravé osobnosti**. V této práci se vymezuje, co jsou kritéria „duševně zdravé osob- nosti učitele“ (s. 110–111):

- „Učitel by neměl být asociální, lhostejný či bezohledný k jiným lidem
- neměl by podléhat úzkostným stavům;
- neměl by být posedlý jednotlivostmi, na nichž by chorobně ulpíval, ale měl by chápat lidi, věci a události v souvislostech;
- neměl by být podezíravý, neměl by podléhat svým vnitřním impulzům, ale měl by se umět ovládat;
- neměl by se poddávat stresu nebo frustracím;
- neměl by budovat svůj životní styl jen jednostranně na profesionální aktivitě, ale na různorodých aktivitách, zájmech atd.“

To jsou samozřejmě sympatické postuláty a vyznívají zajisté oprávněně – až na to, že jsou stěží realizovatelné. Sotva bylo možno a je možno i nyní splnit požadavek (s. 111):

„Má-li být osobnost učitele modelem duševního zdraví pro žáky, nestačí uplatňovat toto hledi- sko jenom při výběru kandidátů učitelství. Důležité je dbát na to, aby tělesné a duševní zdraví vydrželo učitelům i s postupujícím výkonem učitelského povolání.“

Bohužel tento ideál je velmi odlišný od reality, jak dosvědčují dřívější a přede- vším současné nálezy. Již koncem osmdesátých let 20. století byla vydána po- zoruhodná práce *Psychologie činnosti a osobnosti učitele* (M. Langová, M. Ko- dým a kol., 1987), v níž jsou na základě empirických výzkumů uvedena fakta týkající se zejména psychického zdraví českých učitelů.

Pomocí baterie anamnestických testů byla vyšetřována skupina 285 uči- telů ZDS z okresů Jihočeského kraje. Byly zjištěny některé nepříznivé charak- teristiky zdraví učitelů, např. pociťovaná duševní únava až vyčerpání (u 40 % učitelů) v důsledku dlouhodobého vypětí sil; úzkostná očekávání, psychické de- prese aj. Zajímavé jsou tyto charakteristiky ve vztahu k **profesní úspěšnosti učitelů** (hodnocené podle určitých kritérií řediteli škol a inspektory):

Úspěšní učitelé vykazují nižší psychickou pohodu, jež je ovlivněna velkým množstvím vyná- ložené energie v pracovní činnosti. Vlivem trvalého napětí prožívají úzkostné tenze, které se pro- jevují psychickým nepokojem. U úspěšných učitelů se projevuje labilita, často pesimismus, v kritických situacích i silně impulzivní reaktivita.“ (s. 31)

V jiném empirickém šetření (popsaném v cit. práci) provedeném na souboru 198 učitelů ze severních a středních Čech, je doložena těsná souvislost mezi výskytem neurotických a psychosomatických změn a náročností učitelské pro- fese. Apeluje se proto na to, aby byla prováděna šetření duševního zdraví jak při výběru kandidátů pro studium učitelství, tak při vstupních a periodických pro- hlídkách učitelů.

Tyto nálezy odrážejí zdravotní stav českých učitelů z období 80. let. **Avšak jak je tomu dnes? Zlepšil se zdravotní stav učitelů v podmínkách ob- novené demokracie?**

Dalo by se předpokládat, že se mohl zlepšit. Vždyť současným učitelům od- padla řada zátěžových povinností, které museli vykonávat před rokem 1989 – např. některé administrativní práce či funkce politické, jež byly často uklá- dány na bedra zejména venkovských učitelů a proti nimž se dost důrazně vy- sloví i autoři výše citované knihy:

„Jednoznačně by se učitelé měli oprostít od výkonů funkcí pokladníků, hospodářů, ale i před- sedů některých společenských organizací Národní fronty“ (s. 32).

Předpoklad, že s osvobozením učitelů od zátěžových vlivů předcho- zího režimu se v nové společenské situaci zlepšuje jejich zdravotní stav, se bohužel ukazuje nereálný. V druhé polovině devadesátých let byly na populaci českých učitelů provedeny důležité výzkumy, jež je žádoucí zde uvést:

V roce 1997 byl zkoumán zdravotní stav skupiny 86 učitelů ZŠ, jejichž průměrná délka výkonu profese činila 23,7 let (Hlávková, Blažková, 1999). Byly shledány dvě významné charak- teristiky: (1) Zdravotní stav učitelů v sledovaném souboru není uspokojivý. Projevuje se zvláště vy- soký výskyt rizikových faktorů KVO (kardiovaskulárních onemocnění), zejména arteriální hypertenze. (2) Rostoucí psychická zátěž se projevuje negativními důsledky více u nejmladších učitelů:

„Ukázalo se, že mladší učitelská generace je emočně méně adaptovaná a připravená na svoji psy- chicky náročnou profesi než starší učitelská generace. Vykazuje tak i nižší odolnost vůči stresu, kterého v této profesi přibývá.“ (s. 43)

Mohlo by se namítat, že tento neutěšený poznatek nelze zobecňovat, neboť může být ovlivněn malým vzorkem vyšetřené učitelské populace. Avšak ná- lezy, které byly shromážděny dalšími, nezávislými výzkumy v této oblasti, jej potvrzují a rozšiřují. Tyto nálezy jsou publikovány ve dvou svazcích pozoruhodného sborníku *Učitelé a zdraví* (1998, 1999), redigovaném brněnskými psy- chology E. Řehulkou a O. Řehulkovou. Sborník obsahuje kolem 40 statí, infor- mujících převážně o empirických výzkumech zdraví učitelů, a celkově předsta- vuje dnes u nás nejrozsáhlejší soubor poznatků o tom, jaké zdravotní sym- ptomy charakterizují české učitelstvo.

Jaký je stav zdraví v současné učitelské profesi?

Zdravotní problémy učitelů mají samozřejmě řadu aspektů. Podle Řehulky a Řehulkové (1998) je důležité posuzovat výkon učitelské profese na základě studia tělesné zátěže a psychické zátěže. V psychologii práce a psychohygieně se **zátěž** chápe jako „nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice)“ (s. 100). Při psychologickém výzkumu zátěže je důležité, aby objektivní zátěž byla i subjektivně jako zátěž pocíťována.

Pokud jde o **fyzickou zátěž**, podle autorů je překvapivé, že učitelé sami většinou nehodnotí svou profesi za nadprůměrně fyzicky zátěžovou. Avšak na druhé straně mnoho učitelů pocíťuje po vyučování fyzickou únavu, časté jsou stížnosti na bolesti nohou aj. Specifickým problémem či „nemocí z povolání“ je u učitelů **hlasová zátěž**. Lékaři-foniatrici poukazují na to, že mnozí učitelé poškozují své hlasivky nadměrným zvyšováním síly hlasu nebo také nedodržováním hlasové hygieny. Je známo, že zvláště některé ženy-učitelky se snaží ukáznovat žáky svým „překřikováním“ (což většinou nemá žádoucí efekt a spíše působí na starší žáky směšně). Jak uvádí foniatr M. Vohradník (2000), působí zde negativně nejen porušování hlasové hygieny (např. vlivy kouření, poměrně rozšířeného u učitelek), ale také „naprosto nedostatečná hlasová výchova pedagogů s výjimkou učitelů zpěvu, což je velkým dluhem nedávné minulosti, ale i současnosti“ (s. 9).

Ještě významnější je svými negativními důsledky pro zdraví učitelů **psychická zátěž**. Podle Řehulky a Řehulkové (1998) je zde možno rozlišovat tři složky zátěže:

- **Senzorická zátěž**, jež je v učitelské profesi poměrně značná, neboť učitelé pracují „při plném, až vyostřeném vědomí“, s vysokými nároky na zrak a sluch aj.
- **Mentální zátěž**, která v učitelském povolání není tolik vytvářena odbornou specializací či obsahem učiva, ale psychologickými problémy, které vyvstávají při práci s žáky, s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáků aj.
- **Emocionální zátěž**, jež je u učitelů základních škol nejvýraznější a je tvořena „afektivní odezvou veškeré pedagogické práce“. Vzniká z toho, že učitel je velmi často emocionálně angažován na sociálních vztazích, jež v jeho práci vznikají. (Připomeňme zde třeba, jak silnou emoční zátěž vyvolává to, když učitel přiděluje jednotlivým žákům známku na vysvědčení, nebo jak silně musí potlačovat své sympatie či antipatie k některým žákům, k jejich rodičům apod.)

Uvedení autoři poukazují na některé dílčí výzkumy vlastní i jiných autorů, jež dokládají vysokou míru **neuroticismu** u učitelů, zvláště u žen-učitelek ZŠ (obvykle u 40 % subjektů, přičemž u 10 % učitelek dosahuje patologických hodnot). Celkově Řehulka a Řehulková (1998, s. 103) hodnotí výskyt a důsledky zátěže českých učitelů (tj. převážně učitelek, vzhledem k vysoké feminizaci této profese) takto:

Musíme jednoznačně říci, že v učitelské profesi nacházíme takové zátěže, které jsou nebezpečné jednak pro udržení fyzického a psychického zdraví učitele a jednak u určitých jedinců mohou narušovat profesní úspěšnost nebo ji přímo znemožňovat, což u učitele může znamenat poškozování dětí. Ne každý učitel je fyzicky a psychicky tak predisponován, aby tyto zátěže vždy a úspěšně zvládal, přičemž v našem školství jsou učitelé, kteří tyto specifické zátěže zvládat nedokážou.

Z toho vzniká požadavek, aby jednak učitelé byli připravováni (i v průběhu vykonávání profese) na dovednosti zvládání různých zátěží, jednak také to, aby již při výběru uchazečů o studium učitelství bylo k příslušným dispozicím přihlíženo – jak to ostatně bylo požadováno již dříve (Provazník a kol., 1985). Zatím je ovšem tento požadavek nerealizován, kromě jiného i proto, že diagnostika osobnostních vlastností a charakteristik, které jsou vhodné či nevhodné pro výkon učitelské profese, je při přijímacím řízení ke studiu učitelství nedokonalá. Vlastně se opírá o vyjádření lékařů (nikoli však psychologů), které je třeba dokládat k žádosti o přijetí, přičemž požadavky jednotlivých pedagogických fakult jsou dost odlišné, např.:

- lékařské potvrzení od praktického lékaře o způsobilosti k výkonu učitelského povolání (Pedagogická fakulta UK, Praha);
- lékařské potvrzení vystavené praktickým lékařem s výslovným doporučením o způsobilosti studovat na vysoké škole spolu s potvrzením o odborném foniatrickém a odborném logopedickém vyšetření k přihlášce na učitelské studijní obory (Pedagogická fakulta UP, Olomouc; Pedagogická fakulta OU, Ostrava);
- každý uchazeč o studium učitelství nebo vychovatelství musí být fyzicky a psychicky způsobilý k výkonu učitelského povolání (podle vyšetření lékaře); uchazeči o obor „Učitelství pro 1. stupeň ZŠ“ a některé další obory musejí předložit doklad o foniatrickém vyšetření nebo vyšetření ORL (ušní, nosní, krční) a o logopedickém vyšetření (uchazeči s vadou řeči nebudou zařazeni do přijímacího řízení); uchazeč o studium všech oborů pro 1. stupeň ZŠ musí být plavec a musí být schopen plnit požadavky pro tělesnou výchovu po celou dobu studia (Pedagogická fakulta UJEP, Ústí n. L.) aj.

(Podle: Přehled akreditovaných bakalářských a magisterských studijních programů a studijních oborů na vysokých školách, *Učitelé noviny*, 104, 2001, č. 39–40.)

Vraťme se k problému zátěže ve vztahu ke zdraví učitelů. Jak je patrné, tento problém má několik aspektů: (1) výskyt pracovní zátěže u učitelů, (2) příčiny pracovní zátěže, (3) zvládání pracovní zátěže. Na základě empirických výzkumů prezentovaných v uvedeném sborníku *Učitelé a zdraví* (1998, 1999) a v dalších publikacích (zejm. Paulík, 1999) lze souhrnně charakterizovat situaci českých učitelů.

5.1 Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů

Běžně se konstatuje, že učitelé jsou ve třídách vystaveni stresu. To je pravdivé, avšak zjednodušující konstatování.

1. Ve skutečnosti nejde jen o stres (ve smyslu psychofyziologické reakce organismu), nýbrž o výskyt ještě dalších příčin a projevů učitelovy zátěže, jako je např. pracovní nespokojenost.
2. Zdroje zátěže učitelů neleží pouze ve třídě, ale mohou spočívat také v učitelském sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo se školskými úřady aj.
3. Existují rozdíly v zátěži učitelů působících na různých stupních a druzích škol a vyučujících různé předměty.

Psycholog z Ostravské univerzity K. Paulík se zabýval identifikací **zdrojů pracovní zátěže učitelů z různých druhů škol** – základní, střední, vysoké. V jednom výzkumu (Paulík, 1998) zjišťoval jejich „subjektivní prožívání toho, co při učitelské práci působí rušivě, nepříjemně a může obtěžovat nad únosnou mez, takže se jednotlivé obtěžující okolnosti stávají zdrojem stresu“ (s. 38). Pro daný účel byl sestaven seznam 40 běžných zátěžových situací představujících zdroj pracovních stresů učitelů a úkolem respondentů (celkem 520 učitelů, z toho 339 žen) bylo vyjádřit na dvou škálách jednak četnost výskytu každé zátěžové situace, jednak intenzitu pociťované zátěže. Tab. 9 uvádí pořadí 10 vlivů identifikovaných jako „nejvíce obtěžující učitele“ (podle podrobnějších dat autora, s. 38).

Tab. 9 Vlivy nejvíce obtěžující učitele základních škol (ZŠ) a středních škol (SŠ)

Faktor	ZŠ	SŠ
nízké společenské hodnocení (prestiž)	1	1
neodpovídající plat	2	4
nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	3	2
nedostatek času pro odpočinek a relaxaci	4	10
učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků	5	–
nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	6	–
špatné postoje žáků k práci	7	3
nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	8	6
špatné chování žáků	9	9
velký počet žáků ve třídách	10	–

Z těchto dat je zřejmé, že vlivy zátěže jsou pociťovány odlišně učiteli daných druhů škol. Např. rozdílná úroveň a velký počet žáků ve třídách je zdrojem zátěže pro učitele základních škol, kdežto pro učitele středních škol je nevýznamný. Tato zjištění jsou potvrzována nálezy z jiného empirického šetření (Vašina, Valošková, 1998), podle nichž „skóre zdravotních stesků“ (diagnostikovaných *Symptomatologickým dotazníkem*) je nejvyšší ve skupině učitelů zá-

kladních škol (1. a 2. stupně) a učitelů zvláštních škol, kdežto nižší ve skupinách učitelů gymnázia a středních odborných škol.

Rozdíly v tomto ohledu mezi učiteli jednotlivých druhů škol prokázal i na Slovensku J. Daniel (1999): Vyšší hodnoty neuropsychické zátěže, emocionální vyčerpanosti, pocitu neúspěšnosti aj. byly zjištěny u učitelů základních škol než u učitelů středních škol a odborných asistentů na vysokých školách.

V jiném výzkumu (Mlčák, 1998) byla zkoumána **psychická zátěž učitelů velkoměstských škol a venkovských škol**. Tento výzkum se zaměřoval na skupinu učitelů základních škol, jež je v rámci učitelské profese všeobecně považována za nejvíce ohrožovanou stresogenními faktory. Srovnávána byla skupina učitelů z Ostravy (velkoměstské školy sídlištního typu) a z venkova (školy v okolí města Vyškova). Učitelům byl administrován dotazník se škálou TZSU (*Taxonomie zátěžových situací učitele*) a dále škála ŠSP (*Škála sociální podpory*), zjišťující úroveň subjektivně vnímaného podpůrného chování poskytovaného učiteli rodinnými příslušníky, přáteli a spolupracovníky.

Výsledky jasně prokazují to, co je shledáváno i v jiných zemích o **ztížené situaci učitelů pracujících ve velkoměstském prostředí**:¹⁷

1. Celková úroveň stresu je u učitelů velkoměstských škol signifikantně vyšší než u učitelů venkovských škol.
2. Současně mají učitelé velkoměstských škol ve srovnání s učiteli venkovských škol nižší úroveň sociální podpory.
3. Úroveň stresu (podle pociťované intenzity) je rovněž vyšší u učitelů velkoměstských škol než u učitelů venkovských škol.

Vcelku je dosti dobře zmapován repertoár zdrojů, z nichž mohou vycházet stresující vlivy pro učitele. Řada zahraničních odborníků popsala několik desítek faktorů, které mohou působit na zvyšování pracovní zátěže učitelů, jako je zejména chování žáků; počet různých tříd, v nichž vyučuje během týdne; vztahy a jinými učiteli a s vedením školy; byrokratické překážky školské administrativy; nepochopení ze strany rodičů; nátlak médií i veřejnosti aj. Tyto faktory jsou popsány v různých zemích a platí nepochybně i pro populaci českých učitelů paralelních typů škol.

V české populaci učitelů se po roce 1989 ukazuje jako zvlášť silně působící stresor celková **změna v chování žáků vůči učitelům**. Roku v ruce s tím, jak se v celé společnosti projevuje „krize morální orientace“ (podle W. Brezinky a jiných), také ve školách, zvláště ve velkoměstském prostředí, dochází k značnému rozvolnění vztahu žáků k učitelům. Výzkumné doklady o tom přináší Bendl (2001).

Celkově tento stav charakterizují na základě výpovědí učitelů M. Kurelová, V. Krejčí a kol. (in B. Bližkovský et al., 2000) takto:

¹⁷ V USA, Británii a jinde se proto vytvořilo specifické odvětví výzkumu zaměřené na problémy škol, učitelů a vzdělávání ve velkoměstech (*urban education, urban teachers, urban schools*).

Největší novou zátěží učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující, převážně učitelky. **Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství.** (s. 94–95)

Do výzkumu pracovní zátěže učitelů nově vstupuje ještě jeden faktor, dříve málo popsáný, a to **konfliktnost role a nejistota role** učitelů. Tento zdroj pracovní zátěže vysvětluje a výzkumně dokládá ostravský psycholog B. Vašina (1999).

Konfliktnost role v učitelské profesi je dána tím, že jsou na učitele kladeny protikladné požadavky:

- Na jedné straně od učitele se vyžaduje, aby byl přítelem, laskavým otcem žáků, získal si jejich důvěru, aby mohl být jejich rádcem i v relativně intimních záležitostech, má pozitivně ovlivňovat vztah žáků ke škole, efektivnost jejich učení atd.
- Na druhé straně od učitele se vyžaduje, aby zajišťoval kázeň žáků, a to i v podmínkách nutících jej k ráznému a tvrdému přístupu jak v některých situacích při vyučování, tak např. při dozorech o přestávkách, v jídelně, aby vyšetřoval přestupky, aby trestal atd.

Konfliktnost role vede k pracovní nespokojenosti, k pocitům napětí, úzkosti, marnosti a má i své fyziologické projevy (zvýšení krevního tlaku aj.).

Nejistota role (též nejasnost role, mnohoznačnost role) je určena mírou přesnosti, s jakou je definován předmět práce, resp. mírou toho, co se od pracovníka očekává.

- Na učitele se apeluje, aby např. byl objektivní při hodnocení výkonu žáků, ale zároveň učitel nemá k dispozici přesná kritéria pro toto hodnocení a pro kvantifikaci hodnocení (musí-li udělovat známky za prospěch apod.). To zvyšuje učitelovu pracovní nejistotu (samozřejmě ne u všech učitelů – někteří učitelé jsou až nadměrně sebejistí). Nejistota role vyvolává rovněž růst napětí, pocity marnosti, ohrožení kariéry a současně vede k opatrnosti, nadměrnému zajišťování se aj. V důsledku toho pracovník (učitel) nevyužívá plně svých schopností, znalostí a dovedností.

B. Vašina (1999) realizoval několik dílčích výzkumů s cílem potvrdit nebo vyvrátit, zda existuje vztah mezi úrovní pracovní zátěže, úrovní prožívané role nejistoty a konfliktní role a zdravím učitelů. Pomocí Boyelova *Dotazníku učitelského stresu*, *Symptomatologického dotazníku* (pro hodnocení subjektivního zdraví) a jiných výzkumných nástrojů byly zjišťovány příslušné charakteristiky pracovní zátěže. Přitom se též porovnávaly tyto charakteristiky ve vzorcích učitelů a ve vzorcích jiných profesních populací (lékaři, mistři odborného výcviku, výrobní mistři a operátoři v ocelárnách). Jak autor ze zjištěných dat konstatuje, přítomnost role nejistoty a konfliktní role byla v učitelské profesi potvrzena:

- Výsledky dovoluují tvrdit, že nejvyšší úroveň role nejistoty je spojena s profesí učitele; všechny ostatní sledované profese mají tuto úroveň signifikantně nižší (s. 79).

5.2 Zvládání zátěže v učitelské profesi

Fyzická a/nebo psychická zátěž se vyskytuje v různém poměru a s různou intenzitou v každé profesi. Pracovní zátěž je příslušníky jednotlivých profesí zvládána také rozdílným způsobem, jak prokazují výzkumy v oblasti psychologie práce. Jak je tomu u příslušníků učitelské profese?

Odborníci zde prokazují existenci jedné psychické schopnosti či dispozice jedince, jež je označována termínem **odolnost** (hardiness).¹⁸ Vzhledem k charakteru a intenzitě pracovní zátěže a stresu učitelů si lze představit, že právě tato dispozice má pro vykonávání učitelské profese prvořadou důležitost, a je proto užitečné, že se stává předmětem zkoumání i v populaci českých učitelů. Jak uvádějí podle zahraničních pojetí B. Vašina a M. Valošková (1998, s. 14), hardiness je definována jako „slitina“ tří osobnostních vlastností:

- přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí;
- schopnost ztotožnit se se sebou samým, s vlastní existencí, s tím, co jedinec dělá, s institucemi, do nichž patří, a nacházet v tom smysluplnost;
- přesvědčení, že změny a životní události nejsou jenom hrozbou, ale i výzvou pro další rozvoj.

Ve výzkumu provedeném těmito autory na vzorcích učitelek a učitelů v regionu severní Moravy se zjistilo, že u těchto subjektů existuje vztah mezi úrovní odolnosti a úrovní zdravotních stesků:

Osoby s vysokou odolností udávají signifikantně méně zdravotních stesků (fyzických i psychických) než osoby s nízkou úrovní odolnosti.

Protože se zároveň zjistilo, že (1) průměrné hodnoty zdravotních stesků jsou vyšší u žen-učitelek než u mužů-učitelů, (2) a zároveň jsou tyto hodnoty nejvyšší u učitelů ZŠ, můžeme z těchto nálezů vyvodit, že **zdravotně nejohroženějším typem v učitelské profesi jsou patrně ženy-učitelky základních a zvláštějších škol.** Pokud tento náš závěr platí (což se jeví velmi pravděpodobné) a pokud jej porovnáme s vysokou feminizací učitelstva (57 528 žen-učitelek v českých základních školách ve školním roce 2000/2001), pak se může jednat o velmi rozšířený faktor negativního charakteru v populaci učitelů.

Ovšem celá tato problematika vyžaduje další důkladné zkoumání. Jak dokládá šetření E. Řehulky a O. Řehulkové (1999, a další práce těchto autorů), zaměřené specificky na ženy-učitelky, existují určité vztahy mezi schopností k zvlá-

¹⁸ Český termín není ustálen: J. Krivohlavý (2001) používá výraz „nezdolnost“, ale současně uvádí jako alternativu „osobnostní tvrdost“. Podle E. a O. Řehulkových jde o „tuhost“ osobnosti, jiní psychologové většinou používají termín „hardiness“, tj. bez českého ekvivalentu.

dání zátěže (hardiness, „tuhost, houževnatost osobnosti“) a charakteristikami osobnosti, které fungují jako „nárazníkové faktory“ působící proti nepříznivým účinkům zátěže. Tito výzkumníci dospívají k důležitému závěru (s. 131):

Hlavní určení celého vztahu učitel a zátěž vidíme ve studiu **základních osobnostních charakteristik učitele**, které zásadně modifikují efekt všech dalších faktorů, které se na tomto vztahu podílejí.

Jinak řečeno, psychologické výzkumy potvrzují to, co je známo a stále dalšími generacemi žáků prožíváno ve školách: **Vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích** („učitelem se člověk musí narodit“), **kdežto přípravné vzdělávání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit** (samozřejmě máme tu na mysli psychickou vybavenost, nikoliv teoretické znalosti nabývané studiem). Ostatně i zkušení vzdělavatelé budoucích učitelů na vysokých školách tvrdí, že lze většinou rozpoznat, který student se na povolání učitele výborně hodí, který méně a který je pro ně zcela nevhodný.¹⁹

Je proto žádoucí, *aby tyto dispozice k učitelské profesi byly diagnostikovány při výběru uchazečů o studium učitelství*. Kdyby se takováto diagnostika stávala součástí přijímacího řízení, nemuselo by docházet k tomu, že mezi studenty učitelství je poměrně velká část jedinců s psychickými vlastnostmi nevyhovujícími nárokům na vykonávání učitelské profese. Potvrzuje to výzkum provedený na souboru 282 studentů Pedagogické fakulty UP v Olomouci (J. Čížková et al., 1998). V daném vzorku (86,5 % žen a 23,5 % mužů, průměrný věk 21,9 let) byla zjišťována také **neurotická zatíženost** (stigmatizace) pomocí *Knoblochova dotazníku N5*, jímž lze u vyšetřovaných osob stanovit míru neurotické zatíženosti a porovnat ji s ukazateli věku, pohlaví, studijního oboru aj. Podle míry neurotické zatíženosti lze členit subjekty do tří skupin: 1 – bez zatíženosti, 2 – zvýšená zatíženost, 3 – výrazná neurotická zatíženost. Výsledky šetření jsou vskutku šokující:

Byla prokázána *překvapivě vysoká míra neurotické zatíženosti studentů*: U 48 % studentů se projeví neurotické symptomy (skupina 2 a 3), z toho výrazněji u žen (81 %) než u mužů (19 %). To překračuje procento udávané v literatuře pro běžnou populaci (3 % až 35 %). Autoři výzkumu z toho oprávněně vyvozují ve vztahu k učitelské profesi:

Vzhledem k tomu, že byli zkoumáni studenti učitelství, kteří by měli pracovat s dětmi a mládeží, lze považovat odhad neurotické stigmatizace za závažný. Jedinci s vysokým indexem neurotismu bývají emočně labilní, postrádají stabilizované sebepojetí, mají narušenou integritu své osobnosti, snadno rezignují apod.

Jak učitelé sami zvládají své potíže v povolání?

Jestliže jsou dokládány řadou výzkumů u nás a v zahraničí různé symptomy zdravotních potíží učitelů, zejména projevy psychické zátěže vyvěrající hlavně z každodenní práce ve třídě, je na místě otázka, zda samotní učitelé se tomu nějak brání a jaké prostředky a způsoby používají proti těmto nepříznivým vlivům. O tom je však poměrně málo známo.

O. Řehulková a E. Řehulka (1998) ve svém výzkumu učitelek ZŠ (220 učitelek v Brně a okolí, ve věku 25 až 55 let) zjistili, že učitelky používají jako obranu proti pracovní zátěži několik způsobů a prostředků, které jsou náhodné i plánované:

- Farmakologické prostředky, tj. především konzumace léků „na uklidnění“ aj. Užívá je ve vyšetřovaném souboru téměř 80 % učitelek.
- Kouření, jež je mezi učitelkami rovněž dosti rozšířeno (v daném souboru 43 % kuřáček).
- Alkohol, většinou jako jednorázový prostředek k zvládnutí stresu (praktikuje jej 19 % učitelek, za vhodný jej považuje 70 % učitelek).
- Zatímco zmíněné prostředky lze považovat za nevhodné, část učitelek používá jiné, rozhodně prospěšnější způsoby vyrovnávání se s pracovní zátěží profesí: sportovní, zájmová a rekreační činnost, úprava režimu práce a odpočinku. Poměrně málo je využívána odborná medicínsko-psychologická pomoc (návštěva lékaře, psychologické poradny aj.) – tento postup uvádělo jen 10 % učitelek.

Je skutečností, že projekty na ozdravení školního života, zaváděné nyní do mateřských a základních škol, jako je Zdravá škola a jiné, jsou nesporně užitečné, ale tyto aktivity jsou zaměřeny především na podporu psychického a tělesného zdraví dětí. O zdraví učitelů ve školách však tyto projekty nepečují vůbec nebo jen okrajově. O to více potřebné jsou semináře, kurzy, tréninkové metody určené učitelům k tomu, aby se naučili stresu a nárokům pracovní zátěže odolávat, aby si osvojili preventivní psychohygienické návyky apod. – viz o tom např. v publikaci *Učitel a stres* (Míček, Zeman, 1997); *Jak zvládat stres* (Křivohlavý, 1994).

Profesionální deformace učitelů

Traduje se, že některá povolání vedou při dlouhodobém a intenzivním vykonávání k určitým psychickým či tělesným změnám u těch, kdo je realizují. V případě učitelů se tyto změny (profesionální deformace) stávaly a stále stávají oblíbeným námětem veseloherních pořadů či humoristických povídek. Stačí připomenout typy učitelů v knize *Študáci a kantoři* Jaroslava Žáka či nezapomenutelnou postavu starého pana profesora ve filmu *Marečku, podejte mi pero*.

Mají však tyto karikaturní postavy potrhých, nervózních či bigotně puntičkářských učitelů a učitelek reálné opodstatnění, tj. jsou prokázány výzkumně? Existuje opravdu výrazná profesionální deformace

¹⁹ Jsou na to i názory opačné: V současné době probíhá v USA ostrá diskuse o přípravném vzdělávání učitelů, do níž zasáhl i významný pedagogický psycholog David C. Berliner (2000). V rozsáhlé stati argumentuje, že *neplatí tvrzení o tom, že k učitelství je zapotřebí talent, nějaká vrozená dispozice, neboť každá činnost se dá nacvičit, a tudíž lze výcvikem připravit i dobré učitele*.

u učitelů? (Autor této knihy, již několik desetiletí trávící po boku své manželky-učitelky, má na to svůj názor, jež však jakožto subjektivní zde nezveřejňuje, i když by tím asi čtenáře pobavil.)

Jeden z mála výzkumů (možná u nás dosud jediný), který se zaměřuje na identifikaci projevů profesionální deformace českých učitelek, provedli O. Řehulková a E. Řehulka (1998). Pomocí dotazníku zjišťovali, jak se k této problematice vyjadřují jednak manželé či partneři zkoumaných učitelek, jednak samotné učitelky ve vlastním sebehodnocení. Podle získaných údajů lze symptomy profesionální deformace třídit do dvou skupin:

Výrazové projevy

tělesný zevnějšek
pantomimika
mimika
hlas a řeč
rukopis aj.

Způsoby chování

základní vlastnosti chování
chování k sobě
chování k dospělým
chování k dětem
kultivovanost chování
jednání v zátěžových situacích
sebekontrola

Uvedeme zde výběrově některé charakteristické příznaky profesionální deformace (podrobnější výčet je v uvedené práci, s. 109–110):

■ **Podle svých manželů (partnerů) jsou učitelky posuzovány takto:** Svému zevnějšku věnují větší péči než představitelky jiných vysokoškolských profesí; jejich neverbální chování (vyjadřované gesty, pohyby těla) je často přehnané, „předvádějící se“; řečové chování se vyznačuje mnohomluvností, obsahovou nadbytečností; rukopis je vesměs úhledný, čitelný; chování k dospělým je zdvořilé a kultivované; chování k dětem je pozitivní, negativní příznaky jsou hodnoceny v chování k vlastním dětem atd.

■ **Podle vlastního sebehodnocení se učitelky posuzují takto:** Uvědomují si svou mnohdy přehnanou gestikulaci a mimiku; neposuzují své řečové chování natolik negativně jako jejich partneři; ve svých pohybových úkonech často spatřují nejistotu, křečovitost; hodnotí samy sebe jako dominantní osobnosti, kdežto jejich partneři je pokládají spíše za submisivní; psychologicky významné události hluboce prožívají a mají před nimi strach atd.

Autoři výzkumu (Řehulková, Řehulka, 1998) porovnávali tyto charakteristiky učitelek s kontrolní skupinou lékařek. Uvádějí, že

„kontrolní skupina lékařek se ve všech údajích výrazně liší, takže získané charakteristiky učitelek je možno, při zvažení nároků výkonu učitelské profese, považovat za profesně podmíněné“. (s. 109–110)

Na základě toho dospívají k doporučením týkajícím se profesionálních deformací učitelek a jejich prevence, např.:

■ Závažnou deformací může být komplikovaný vztah k vlastním dětem, podmíněný přesyceností z profesionální pedagogické práce.

- Učitelky by měly být méně nervózní, uvolněnější a pečovat o psychologicky zdravé prožívání vlastního života.
- Měly by být zřizovány psychologické poradny pro učitele, jež by se podílely na péči a prevenci, udržování či znovuzískání pozitivních vlastností jejich osobnosti.²⁰

5.3 Pracovní spokojenost učitelů

Z řady psychologických nálezů i úvah produkovaných pedagogickými teoretiky se jeví populace učitelů v dosti pochmurném světle. Jak bylo výše připomenuto, někteří odborníci argumentují, že psychické charakteristiky části učitelů jsou takového druhu a intenzity, že mohou přímo „ohrožovat mládež“. Pokud by tomu tak vskutku bylo, museli bychom sdílet pohled na učitelskou populaci jako na skupinu vesměs frustrovaných, neurotických, autoritářských pracovníků ovládaných úzkostnými stavy, zdravotně poškozených – a vlastně nešťastných. Takovýto obraz je ostatně podsouván veřejnosti i různými žurnalisty nebo v karikované podobě některými autory filmů či televizních „zábavných“ pořadů.

Avšak tento veskrze pochmurný obraz o učitelstvu není pravdivý. Jak to lze dokázat? Pozitivních dokladů vědeckého charakteru sice není mnoho – v důsledku toho, že převažuje „negativní přístup“ v pedagogickém a psychologickém výzkumu učitelů a malé zastoupení má pozitivně zaměřený výzkum (srov. J. Mareš, 2000, 2001; a naše diskuse v kap. 8.2). Jedním zdrojem pozitivních nálezů o zdraví učitelů jsou ukazatele pracovní spokojenosti.

Pracovní spokojenost je obecně chápána jako takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům. Pracovní spokojenost učitelů je zřejmě důležitou determinantou vykonávání učitelské profese. Od učitelů silně nespokojených v oblasti práce se jistě nedá očekávat, že budou velmi úspěšní či užiteční ve svém povolání. Je tudíž případné se ptát:

Jsou čeští učitelé v pracovní sféře spokojeni, či nespokojeni?

O tomto důležitém aspektu učitelské profese bychom mnoho nevěděli, nebýt podrobného výzkumu ostravského psychologa K. Paulíka, jehož výsledky jsou pu-

²⁰ Jak připomíná v posudku této práce doc. J. Slavík, zde je zdůrazňován postupný „deformační“ vliv výkonu povolání. Ale na druhé straně již v samotném výběru učitelského povolání se může uplatňovat specifická charakteristika osobnosti, která se pak projevuje v některých vlastnostech dané profesní skupiny (předváděivost, upovídanost apod.).

blikovány v monografii *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů* (Paulík, 1999). Autor definuje danou kategorii takto (s. 52):

Pracovní spokojenost učitelů lze chápat jako subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávání vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot.

V zahraničí existuje široká paleta výzkumů zaměřujících se na pracovní spokojenost či nespokojenost učitelů, její projevy a zdroje, její rozložení podle pohlaví, věku a jiných charakteristik učitelů. Z nálezů vyplývá zřejmý vztah mezi pracovní spokojeností a pracovní zátěží: Nespokojenost je často vyvolávána nepřiměřeně vysokými nároky na vykonávání učitelské profese, které není schopen učitel splňovat.

Paulíkův výzkum zahrnoval poměrně velký vzorek učitelů (1280 subjektů, z toho 924 žen a 356 mužů), a to ze základních škol (1. a 2. stupně), středních a vysokých škol. Školy byly vybrány z různých lokalit ČR, z velkých i menších měst a venkova. Na zkoumaném souboru byla použita série dotazovacích technik, především *Inventář hodnocení spokojenosti učitelů* (HSU), jehož položky se škálami se vztahují nejen k hodnocení pracovní spokojenosti, ale i k některým souvisejícím jevům a k vlastní osobnosti (viz zde v Příloze). Šlo převážně o techniky založené na písemných dotaznících, jež učitelé vyplňovali anonymně. Kromě toho byl použit *polostandardizovaný rozhovor* s vybranými jedinci, kteří odpovídali na otázky týkající se toho, co učitelé očekávají od své práce, aby se cítili spokojeni, co by rádi změnili aj.

Z obšírných dat tohoto výzkumu zde uvedeme zkráceně jen souhrnné údaje reflektující pracovní spokojenost učitelů. Jde o vyjádření učitelů k položce č. 3 dotazníku HSU: *Se svým zaměstnáním jako učitel jsem spokojen*, se škálou od 1 (zcela nespokojen) do 5 (velmi spokojen). Tab. 10 obsahuje procentuální počty učitelů, kteří vyjádřili svou spokojenost (stupeň spíše spokojen a velmi spokojen) a nespokojenost (stupeň spíše nespokojen a zcela nespokojen).

Tab. 10 Pracovní spokojenost učitelů v různých druzích škol

Škola		Spokojenost	Nespokojenost
základní (1. st.)	(N = 156)	72,5	3,2
základní (2. st.)	(N = 395)	64,0	16,8
střední	(N = 458)	70,3	16,2
vysoká	(N = 271)	88,6	4,8

Z podrobnějších dat tohoto výzkumu (Paulík, 1999) vyplývají některé důležité poznatky o pracovní spokojenosti učitelů:

- Ženy-učitelky vyjadřují na všech typech škol častěji spokojenost než muži a zároveň podíl žen mezi nespokojenými je menší než podíl mužů.
- Relativně nejvyšší spokojenost převládá mezi učiteli vysokých škol (také zejména u žen), naopak nejvíce nespokojených učitelů (převážně mužů) je na 1. stupni základních škol.
- Ukazuje se – jako i v jiných výzkumech – že mezi učiteli 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ je odlišnost: Rozdíl v zastoupení spokojených učitelů těchto dvou skupin je statisticky významný, tj. učitelé 1. stupně ZŠ jsou celkově spokojenější než učitelé na 2. stupni ZŠ.

K pozitivním charakteristikám spojeným s pracovní spokojeností učitelů patří také to, co učitelé očekávají od své práce (podle odpovědí v rozhovoru, s učiteli základních a středních škol). Jako nejčastější jsou vyjadřována tato očekávání:

- dobré vztahy v pedagogickém sboru 37 % učitelů;
- tvůrčí charakter práce 37 % učitelů;
- možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti 36 % učitelů;
- možnost práce s dětmi, s mládeží 35 % učitelů;
- pocit dobře vykonané práce, dobrých výsledků 32 % učitelů.

Naopak pracovní spokojenost učitelů negativně ovlivňují tyto okolnosti, jež by podle respondentů měly být *odstraněny*:

- neodpovídající platy a nedocnění učitelské práce společností 58 % učitelů;
- nekázeň a snížená morálka žáků 35 % učitelů;
- nedostatečná spolupráce rodičů se školou 28 % učitelů;
- psychická zátěž a nedostatek času 22 % učitelů;
- nedostatečné vybavení školy 18 % učitelů.

Nezávisle na tomto výzkumu dospěli J. Solfronk a P. Urbánek (2000) ve svém šetření postojů učitelů základních a středních škol k vlastní profesi k závěru, jenž je shodný s výše uvedenými nálezy o spokojenosti učitelů:

Celkově lze konstatovat, že obraz učitele vyplývající z jeho postojů je mnohem příznivější, než jak je často laicky a mediálně prezentován. Je potěšitelné, že v rozhodující většině se naši učitelé jeví jako osoby vstřícné vůči žákům, ochotné se dále vzdělávat a jsou učitelskou profesí většinou uspokojeny. (s. 188)

Paradox profese: učitelé zdravotně ohroženi versus spokojení učitelé

Porovnáme-li nálezy výše uvedené v této kapitole o tom, že určitá část českých učitelů (zvláště učitelek) projevuje symptomy zdravotního ohrožení, je postižována psychickou zátěží, stresem atd., a naproti tomu nálezy o poměrně vysoké pracovní spokojenosti učitelů (zvláště učitelek), musí se nám tento rozpor jevit jako paradox. Vyjádřeno jednoduše: *Jak mohou být učitelé spokojeni, cítí-li se zároveň ve své práci stresováni?*

Tento paradox se pokusíme vysvětlit následovně:

- Učitelé představují profesní skupinu, která je uvnitř velmi bohatě diferencována – podle pohlaví, druhu a stupně školy, prostředí školy, délky vykonávaného povolání atd. Nelze tedy nálezy např. o nespokojenosti či zdravotním stavu učitelů zevšeobecňovat na celou populaci: Jak jsme uvedli, v řadě charakteristik se odlišují učitelé základních škol od učitelů středních škol, specifickou skupinu tvoří učitelé speciálních škol a vysokých škol apod. Kromě toho vždy se uvnitř jednotlivých složek této profesní skupiny najdou jedinci, kteří v daném povolání trpí, jsou nespokojeni, třeba i nešťastní, a na druhé straně jedinci s přesně opačnými psychickými charakteristikami. Dokonce i na jedné a téže škole lze shledat učitele reprezentující tyto protikladné skupiny. Učitelé jsou prostě – jako všichni lidé – různí: někteří snášejí strasti svého povolání lépe jiní hůře.
- To, jak učitelé své povolání prožívají a jak o něm vypovídají, závisí asi nejvíce na dvou osobnostních charakteristikách: na jejich odolnosti vůči psychické zátěži a na jejich sebedůvěře a optimismu.

Pokud jde o odolnost vůči zátěži při výkonu učitelské profese, byla již tato záležitost objasněna výše v části 6.2. Jedinci, kteří nejsou vybaveni dostatečnou kapacitou psychické odolnosti, se v učitelském povolání zřejmě trápí, jsou stresováni, nespokojeni atd. Pokud jde o sebedůvěru a optimismus učitelů, právě Paulíkuv (1999) výzkum dokládá, že i tyto atributy psychiky jedince jsou velmi důležité pro výkon daného povolání: **Hodnoty sebedůvěry a optimismu významně korelují s daty o pracovní spokojenosti učitelů.** Tedy spokojený je spíše učitel, který sám sebe považuje za velmi výkonného, energického, úspěšného, optimistického. (Stupeň sebedůvěry byl určen jako průměr hodnot z deseti škál sebehodnocení – viz o dotazníku HSU v Příloze.)

Přitom se ukazují opět rozdíly mezi skupinami učitelů: Korelace hodnot sebedůvěry a pracovní spokojenosti je nejvyšší u učitelů 1. stupně ZŠ (0,35), vysoká u učitelů 2. stupně ZŠ (0,31), kdežto nižší u učitelů středních škol (0,29) a nejnižší u učitelů vysokých škol (0,11). Dalo by se tedy konstatovat, že v populaci učitelů jsou nejspokojenější učitelé primární školy, protože (kromě jiného) mají též vysokou sebedůvěru a optimismus. Jak konstatuje K. Paulík (1999, s. 57–58, 99):

- Specifické a často vysoké nároky své profese učitelé zvládají snáze, jsou-li spokojeni, a na druhé straně tyto nároky nemusí nutně negativně ovlivňovat jejich spokojenost, jsou-li kompenzovány osobnostní odolností a tím, že ve své práci nacházejí naplnění svých profesionálních očekávání.
- Empirické nálezy podporují smysluplný předpoklad o pozitivním vzájemném vztahu mezi optimismem a sebedůvěrou učitelů na jedné straně a pracovní spokojeností na druhé straně (i když korelace neznamenaí jednoznačně kauzální vztah).

Jak je z této kapitoly patrné, zdravotní stav učitelů je problematika rozsáhlá a složitá. Je nutno jí věnovat odpovídající zájem jak ze strany výzkumníků, tak ze strany školských orgánů. A samozřejmě i těch, kdo připravují budoucí učitele na jejich povolání (profesní přípravě učitelů je věnována samostatná 8. kapitola).

6 Čeští učitelé v mezinárodním srovnání

Vždy je užitečné, abychom se srovnávali se světem – a to platí samozřejmě i pro české školství. V případě učitelů je dnes mezinárodní srovnávání o to důležitější, že na hlavu českých učitelek a učitelů se snáší četné projevy kritiky (někdy i pomluvy) v médiích, z pera novinářů a politiků – tedy většinou od těch, kdo nikdy učitelskou profesi sami neprováděli. Jako zvlášť vyhocené příklady můžeme uvést stále se opakující výroky o tom, že čeští učitelé vyučují „tradičně“, zejména že nutí žáky k „biflování“, k memorování učiva, že používají hlavně frontální způsob výuky, že neuplatňují práci žáků ve skupinách atd.

Naposledy se ostrá kritika českých učitelů opět rozvinula po zveřejnění nálezů z mezinárodního měření vzdělávacích výsledků PISA koncem roku 2001. Ačkoliv výsledky českých žáků nebyly ve srovnání s jinými zeměmi špatné (v některých oblastech vzdělávání byly dokonce lepší než v Německu a dalších zemích EU či v USA), snesla se na české učitele opět řada obvinění. Jedním z nejžhavějších kritiků je sociolog a bývalý poslanec P. Matějů, jenž v médiích (např. *MF Dnes*, 14. 12. 2001, s. B8) prohlašoval, že

- učitelé neumějí děti povzbudit;
- dovednost nadchnout žáky pro učení je u českých učitelů velmi nízká;
- učitelé nevedou žáky k tomu, aby pracovali samostatně;
- učitelé nedovedou nastartovat děti ze „slabších“ rodin atd.

Takovýchto výroků o učitelích se v médiích objevuje spousta. Málokdy se však opírají o průkazná zjištění, pouze uvádějí o učitelích negativní charakteristiky. Ono to totiž ani jinak nejde, neboť výzkumná zjištění, jež by mohla podpořit tvrzení kritiků, většinou nejsou vůbec k dispozici. Např. to, zda čeští učitelé „neumějí děti povzbudit“ nebo „nutí žáky k biflování“ apod., není nikde dokázáno, je to pouze stále se opakující, subjektivní dojem kritiků. Právě tak nelze klást za vinu učitelům, že se v českém školství projevuje výrazná diferenciace ve výsledcích žáků na základě jejich rozdílného rodinného prostředí – jak to prokázal výzkum PISA. Není přece v možnostech učitelů – za stávajících podmínek ve školách – aby oni sami mohli vyrovnávat sociokulturní handicapy svých žáků (to nyní oficiálně uznávají např. v Německu – viz v části 7.3).

Zvláštní přitom je, že se proti těmto osočujícím výročkům nestaví ti, kdo mohou argumentovat výzkumnými poznatky – tedy pracovníci pedagogického a psychologického výzkumu. Je nám známo pouze jediné, za to však pádné

ohrazení se proti tradovaným pomluvám výše uvedeného typu: Odborník v oblasti pedagogické psychologie S. Štech (2000) vysvětlil, že tyto „podvodné interpretace“ o české škole a učitelích jsou vědecky nepodložené. Uvedeme zde (zkráceně) jeden příklad ze Štechovy argumentace.

Proti častému mediálnímu tvrzení, že „škola svým autoritářstvím a důrazem na drill a biflování děti traumatizuje a není v ní prostor pro tvořivost, osobní rozvoj a autonomii žáka“, Štech uvádí (s. 119–120):

Škola tak téměř vždy vychází jako zlo, jako škodlivina. Jako by sama, ve srovnání s rodinou a neformálními skupinami, byla negativně předznamenána. A co vlastně znamená ona „traumatizace“? Možná snížené sebevědomí? Obavy a strach z prověřování znalostí? Hlubší zamyšlení si vynucuje také proklamovaná nutnost vytvářet daleko větší prostor pro autonomii dětí a odbourávat autoritativní postoje učitelů. Odkud víme, že pro rozvoj autonomie a identity dítěte je vhodné právě ve škole odstraňovat mu z cesty překážky, nároky autority apod.? Pro opačné tvrzení máme dost dat od psychoanalytiků, ale i vážná varování K. Lorenze, H. Arendtové aj.

Vraťme se ještě k onomu oblíbenému biflování a memorování. Kdy je systém vyučování a učení založený převážně na pamatování špatný? Kdy je dobrý (herci se také učí obrovské texty nazpaměť a nikoho nevzrušuje, že je to mechanické) a kdy naopak samoúčelný a škodlivý? Zjistíme, že funkci rozvoje paměti, včetně té mechanické, nelze odsoudit šmahem.

Problémem je skutečnost, že média nekriticky a jednostranně poskytují prostor lidem, kteří se dopouštějí zásadního hříchu: hříchu nerespektovaných dat, neoprávněných dedukcí a podvodných interpretací.

Uvedli jsme poněkud obšírněji tento názor, jenž je ale bohužel dosti ojedinělý. Dosud spíše převažují neobjektivní, jednostranně negativní soudy o českých učitelích. Musíme se tudíž ptát: **Existuje nějaký zdroj poznatků, vědecky založený, kterým lze objektivně prokázat, jaké vlastnosti opravdu mají současní čeští učitelé?**

Ano, takový zdroj poznatků nyní existuje, je však u nás nedostatečně využíván. Je to *mezinárodní komparace vzdělávacích systémů a vzdělávacích výsledků*. V posledních letech se Česká republika začlenila do několika sítí mezinárodního srovnávání v projektech OECD, IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků) a dalších (viz podrobně in Průcha, 1999a). Tyto projekty zahrnují nejen zkoumání žáků a studentů, ale také učitelů a ředitelů škol. Datová základna těchto projektů je dnes již velmi široká, takže lze shromáždit poznatky i o učitelích různých zemí, mezi nimi i České republiky. Nabízí se tedy tato využitelná příležitost:

České učitele lze charakterizovat komparativně, tzn. že jejich zjištěné vlastnosti porovnáme s vlastnostmi učitelů jiných zemí. Můžeme tudíž zhodnotit, v čem jsou čeští učitelé shodní nebo horší či lepší než jejich

kolegové v zahraničí, a touto cestou potvrdit či vyvrátit úsudky těch, kdo českým učitelům připisují zmíněné negativní vlastnosti.

Ze shromážděné databáze komparativních deskriptorů zde vybíráme nálezy, jež jsme utřídili do tří skupin:

- demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů;
- profesní charakteristiky učitelů;
- podmínky práce učitelů.

Rozsah této práce nedovoluje objasnit ekonomické charakteristiky učitelů, k nimž existují rovněž komparativní data (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2001; Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000).

6.1 Demografické charakteristiky českých a zahraničních učitelů

K demografickým charakteristikám učitelů, jež lze mezinárodně srovnávat, patří zejména věk a struktura učitelské populace podle pohlaví. Tyto charakteristiky jsou důležité proto, že s nimi bývají spojovány některé negativní soudy o českých učitelích. Např. se mnohdy tvrdí, že věkový průměr českých učitelů se nadměrně zvyšuje, a proto je na tom české vzdělávání špatně, tj. klade se do vzájemného kauzálního vztahu věk učitelů a jejich výkonnost či kvalita vzdělávacího systému apod. Podívejme se tedy na komparativní data uvedených charakteristik.

Věková struktura učitelstva

Data mezinárodních komparací dokládají, že věková struktura učitelstva se ve všech ekonomicky vyspělých zemích mění: zvyšuje se podíl učitelů vyšších věkových kategorií. Podle poslední komparace zemí OECD a dalších (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2001) v průběhu devadesátých let stoupl podíl učitelů ve věku 50 let a vyšším, a to zvláště v primárním školství Německa, Nizozemska, Spojeného království (o více než 5 %). Ve většině zemí se tento podíl starších učitelů zvýšil i v nižším sekundárním školství, z toho v Německu a Itálii o více než 10 %. Jak je tomu u českých učitelů?

Populace českých učitelů se svým věkovým složením nijak výrazně nevyvíjí mezinárodním trendům, jak ukazuje tab. 11 (údaje jsou procentuální podíly učitelů – fyzických osob v příslušných věkových kategoriích).²¹

²¹ Vzhledem k velkému rozsahu dat uvádím v této a v následujících tabulkách jen ilustrativní výběr údajů z citovaných pramenů. Tyto prameny jsou u nás dostupné v tištěné podobě v pedagogických knihovnách a/nebo na internetových stránkách EURYDICE, OECD aj.

Tab. 11 Věková struktura učitelstva v ČR a v jiných zemích (1999)

věk	primární školy		nižší sekundární školy	
	< 30	> 50	< 30	> 50
ČR	15,1	33,3	14,7	32,6
Německo	6,6	40,4	3,9	45,9
Itálie	4,7	24,7	–	44,6
Švédsko	11,6	41,0	14,2	41,6
Finsko	13,8	25,2	9,4	32,6
průměr (19 zemí OECD)	16,1	25,2	11,7	30,2

Pramení: *Education at a Glance: OECD Indicators* (2001)

Jak je patrné, věková skladba českého učitelstva ve srovnání se zahraničím není nějak mimořádně nepříznivá, v některých aspektech je dokonce dosti příznivá – srovnáme např. mnohem vyšší podíl nejmladších učitelů (do věku 30 let) v ČR než v Německu nebo Itálii.

Celkově lze konstatovat, že v populaci českých učitelů se sice projevují obdobné trendy jako ve většině zemí OECD (tj. zvyšující se podíl učitelů vyšších věkových kategorií), ale zdaleka ne tak výrazně jako v některých jiných zemích. Statistiky OECD dokládají, že jak v primárním školství, tak v sekundárním školství je české učitelstvo svou věkovou skladbou zhruba na průměru různých zemí. Nelze tedy ve věkové struktuře českých učitelů spatřovat příčiny nějakých nedostatků českého školství. Je tu však ještě jedna charakteristika, která by mohla být považována za více relevantní – to je délka praxe učitelů.

Délka praxe učitelů

U nás se často tvrdí, že délka praxe učitelů má výrazný vliv na charakter jejich výuky, na vzdělávací výsledky žáků aj. Tradují se přitom dvě rozdílná stanoviska: (1) Předpokládá se, že mladší učitelé, tj. s kratší délkou praxe, jsou „progresivnější“, nejsou tradiční či konzervativní jako učitelé, kteří mají za sebou delší dobu praxe. (2) Naopak podle protichůdného stanoviska mají učitelé s delší praxí více zkušeností s výukou, pracují efektivněji, a tudíž i jejich žáci dosahují lepších výsledků ve vzdělávání. *Nakolik oprávněné je první či druhé stanovisko?*

Na základě nálezů z mezinárodních komparací vzdělávacích systémů musíme konstatovat, že ani jeden, ani druhý předpoklad není prokázán. Tuto záležitost jsme podrobně objasnili v jiné práci (Průcha, 1999a, s. 102–105), zde jen stručně uvedeme podstatu věci.

V projektu TIMSS (realizovaném v roce 1995) se zjišťovalo, zda existuje závislost mezi délkou praxe učitelů a výsledky žáků 8. ročníku v matematice

a v přírodovědných předmětech. Když se srovnávají výsledky dosahované žáky ve 40 různých zemích, dospívá se k pozoruhodnému zjištění: Nejlepších výsledků v matematice dosahují žáci, kteří jsou vyučováni

- učiteli s *nejkratší* praxí (0–5 let): Anglie, Švédsko, Rusko aj.;
- učiteli se *střední* délkou praxe (11–20 let): Francie, Rakousko, Norsko, Česká republika aj.;
- učiteli s *nejdelší* praxí (přes 20 let): Maďarsko, Japonsko, USA aj.

Obdobně je tomu v oblasti přírodovědného vzdělávání. To vede ke konstatování, že „nebyla nalezena žádná přímá souvislost mezi délkou praxe učitele a výsledky žáků“ (Straková, Tomášek, Palečková, 1997, s. 20).

I když je tento poznatek prokázán zatím jen pro dvě oblasti základního vzdělávání, nelze ze skutečnosti, že v českém školství je vysoký podíl učitelů s delší praxí, vyvozovat generalizující tvrzení, že tito učitelé vyučují hůře či s horšími výsledky než učitelé s kratší praxí.

Feminizace profese

Jak bylo již doloženo současnými daty o složení českého učitelstva podle pohlaví (viz tab. 2 a kap. 2.3), feminizace v této profesní skupině dosahuje vysoké úrovně. Opět je ale nutno se tázat, zda jsou čeští učitelé v tomto ohledu něčím zcela výjimečným, pokud je posuzujeme v mezinárodním srovnání. Odpověď zní: **nikoliv**.

Jak konstatují experti OECD (*Education at a Glance*, 2001), ve všech zemích OECD vysoce převažují ženy jako učitelky v předškolní výchově, v primárních školách a v nižších sekundárních školách. Ve vyšších úrovních školství se podíl mužů zvyšuje, až v terciárním vzdělávání (ISCED 5A, tj. magisterské studium) muži mají větší podíl mezi učiteli než ženy. Zde ale má české učitelstvo některé odlišnosti:

- Na jedné straně je u nás vskutku mnohem nižší zastoupení mužů v učitelstvu základního a středního vzdělávání než v řadě zemí OECD.
- Na druhé straně je u nás vůbec nejvyšší zastoupení žen mezi učiteli v terciárním vzdělávání oproti zemím OECD, čímž je vlastně tato úroveň školství co do zastoupení obou pohlaví mezi učiteli v ČR nejvyrovnanější.

V tab. 12 uvádíme k tomu ilustrativně některá data (jsou to procentuální podíly žen v celkové populaci učitelů dané úrovně školství).

Závěr je zřejmý: Feminizace českého učitelstva v primárním a nižším sekundárním vzdělávání (to znamená celkově v základních školách) je vskutku vysoká, i když jsou některé země, kde je feminizace ještě vyšší. Můžeme z toho však vyvozovat něco pozitivního či negativního pro hodnocení kvality vzdělávání v těchto školách? Samozřejmě nemůžeme, neboť **chybějí věrohodné nálezy o tom, s jakými výsledky v našich školách vyučují ženy na rozdíl od**

Tab. 12 Podíl žen mezi učiteli v ČR a v zemích OECD

	podíl žen v ČR	větší podíl žen než v ČR	
Primární školy	84,5	USA	86,5
		Rakousko	88,5
		Itálie	94,6
Vyšší sekundární školy (celkově)	56,3	Finsko	56,8
		Itálie	58,8
		Slovensko	66,1
Terciární školy (ISCED 5B)	53,9	žádná země OECD	
(ISCED 5A)	50,2	žádná země OECD	

Pramen: *Education at a Glance: OECD Indicators* (2001)

mužů – srov. níže další charakteristiky učitelstva. Není tedy možno tvrdit, že např. české základní vzdělávání je „horší“ než v jiných zemích z toho důvodu, že v něm působí převážně ženy-učitelky.

Právě tak zůstává nejasný důsledek **vztahu mezi věkovým složením českého učitelstva a jeho feminizací**: Od leckterých kritiků zaznívají tvrzení o tom, že v českých školách vyučuje příliš mnoho učitelů v důchodovém věku – vlastně se jedná většinou o učitelky – a toto že přispívá k nižší úrovni českého školství. Podíváme-li se však na danou záležitost z pohledu mezinárodní komparace, zjistíme, že česká situace není tak jednoznačně negativní, jak je u nás vykládána:

- Podíl žen mezi učiteli primárních škol vyučujícími v důchodovém věku (ve věku 60 let a vyšším) je v ČR 72,5 %, ale ještě větší je tento podíl v některých zemích s vyspělým školstvím – např. ve Švédsku 83,6 %, v Irsku 88,0 %, v Itálii 86,0 %.
- Podobně ve vyšších sekundárních školách činí zastoupení této kategorie učitelek v ČR 30,5 %, ale mnohem vyšší je toto zastoupení např. ve Francii – 46,5 %, ve Švédsku – 46,8 % či ve Finsku – 56,6 % (všechna data podle výše uvedeného pramene OECD).

Stěží lze proto tvrdit, že vysoké zastoupení věkově starších učitelek v českých základních a středních školách vede k negativním důsledkům – to bychom pak museli totéž předpokládat např. o učitelkách irských či švédských nebo finských. Takové tvrzení je neoprávněné, neboť nemáme věrohodné výzkumné nálezy o tom, jak učitelky této věkové kategorie vyučují ve srovnání s mladšími učitelkami.

6.2 Profesní charakteristiky českých a zahraničních učitelů

Profesní charakteristiky jsou patrně nejdůležitější pro srovnávání českých učitelů se zahraničními učiteli, neboť se týkají toho, jak učitelé ke své práci přistupují a jak ji realizují. Jde tedy o takové relevantní charakteristiky, jako jsou postoje k povolání, pojetí výuky, používané metody vyučování, náplň edukační a jiné pracovní činnosti a další. Jak se v těchto charakteristikách čeští učitelé shodují nebo odlišují od svých zahraničních kolegů?

Pojetí výuky

Jak bylo objasněno v kap. 4, v souladu s výkladem Mareše, Slavíka, Svatoše, Švece (1996), pojetí výuky je rozhodující složkou v celkovém pedagogickém myšlení učitelů: Platí-li, že pojetí výuky určuje v zásadě to, jak je výuka učitelem realizována, pak je užitečné se ptát, jaká pojetí výuky zastávají čeští učitelé. V mezinárodním komparativním výzkumu lze shledat určitá data k této problematice, samozřejmě vždy ve vztahu k učitelům jednotlivých předmětů a/nebo učitelů v jednotlivých druzích škol. Jako příklad lze uvést:

Pojetí výuky u učitelů občanské výchovy

Koncem devadesátých let byl uskutečněn rozsáhlý srovnávací výzkum občanské výchovy (*CES – Civic Education Study*), realizovaný v 28 zemích, včetně České republiky. Výzkum se týkal žáků 8. ročníku a jejich učitelů. České a mezinárodní údaje jsou publikovány v podrobné zprávě I. Křížové a kol. (2001). Co se o pojetí výuky učitelů dozvídáme?

- Čeští učitelé občanské výchovy zastávají převážně pojetí, že občanská výchova by se měla vyučovat jako *samostatný předmět*. Na rozdíl od nich učitelé většiny jiných zemí podporují model občanské výchovy jako *integrované* do jiných společenskovedních předmětů (nejvíce učitelé v Norsku, Dánsku, Švédsku).
- Zároveň se však čeští učitelé výrazně odlišují od zahraničních učitelů v *hodnocení významu* občanské výchovy: V českém souboru je to vůbec nejnižší podíl učitelů, kteří vyjadřují souhlas s výrokem, že výuka občanské výchovy je pro politický a občanský rozvoj žáků rozhodující, zatímco např. v Itálii či Portugalsku s tím souhlasí výrazná většina učitelů. – O čem to svědčí? Svědčí to o realistickém pojetí výuky českých učitelů, kteří jsou si vědomi omezeného efektu výuky daného předmětu? Stěží je možný nějaký jednoznačný závěr, protože variabilita jednotlivých složek reprezentujících pojetí výuky je mezi učiteli jednotlivých zemí značná.

Pro srovnávání českých a zahraničních učitelů jsou nepochybně důležitější údaje o způsobech realizace výuky, kde je také k dispozici víc nálezů týkajících se různých předmětů a druhů škol.

Metody výuky a činnosti ve výuce

V tomto aspektu jsou u nás současní čeští učitelé hodnoceni rozdílně: (1) Podle některých kritiků jsou tyto učitelé konzervativní, „zaostávající za světem“, neboť prý používají dominantně frontální způsob výuky, málo s žáky diskutují apod., zatímco v zahraničí pracují učitelé s žáky zcela jinak. (2) Podle jiných názorů nejsou čeští učitelé výrazně odlišní v realizaci výuky od učitelů jiných zemí, tedy „nezaostávají“, používají obdobné metody ve výuce jako jejich kolegové v zahraničních školách. Samozřejmě k objasnění této záležitosti je nutno opět použít komparativní nálezy; z nich zde uvedeme výběrově příklady:

Ve výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS) zahrnujícím 40 zemí bylo zjišťováno, jak učitelé příslušných předmětů organizují výuku pro žáky 8. ročníku. Šlo o dotazníkové šetření, v němž učitelé z náhodně vybraných škol udávali, jak často používají ve svých hodinách určité postupy práce. Z obsáhlých zveřejněných výsledků (Straková, Tomášek, Palečková, 1997; a další) zde uvedeme zkráceně některé relevantní.

Pohled na mezinárodní scénu poskytuje tab. 13. Uvedené údaje vyjadřují procenta žáků, jejichž učitelé používají soustavně daný způsob práce, tj. v každé hodině nebo ve většině hodin.

Jak je patrné, čeští učitelé se neodlišují výrazně negativně od učitelů v zahraničí:

- V hodinách *matematiky* používají učitelé jak v ČR, tak v jiných zemích převážně takovou organizaci výuky, při níž žáci tráví nejvíce času buď samostatnou prací za pomoci učitele, nebo poslechem výkladu učitele.
- V hodinách *přírodovědných předmětů*, a to jak v ČR, tak ve většině zemí, představuje dominantní aktivitu výklad učitele, v menší míře samostatná práce žáků nebo práce žáků ve dvojicích či skupinách s pomocí učitele.

Shoda českých učitelů se zahraničními učiteli, pokud jde o používání vyučovacích metod, je prokazována také u učitelů občanské výchovy: Ve výše zmíněném mezinárodním výzkumu občanské výchovy (CES) byli učitelé dotazováni na to, jak často používají určité vyučovací metody a aktivity žáků ve svých hodinách. Čeští učitelé jsou ve srovnání se zahraničními charakterizováni takto (Procházková, Raabová, 2001, s. 36–37):

Pokud jde o organizační formy, převládá frontální výuka, doplněná o formu samostatné práce žáků s učebnicemi. Méně tradiční formy výuky jako projektové vyučování nejsou při výuce občanské výchovy na našich školách příliš využívány. **Tato organizace občanské výchovy je nicméně charakteristická pro většinu zemí, které se mezinárodního výzkumu zúčastnily.**

Podobné způsoby organizace výuky byly shledány také u učitelů dějepisu. V mezinárodním srovnávacím výzkumu *Mládež a dějiny* (Klíma a kol., 2001) šlo ovšem o učitele 15–16letých žáků různých typů středních škol. Podstatné je zjištění podle odpovědí žáků na otázku „Jak obvykle probíhá vaše hodina dějepisu?“

Tab. 13 Aktivity učitelů ve výuce matematiky a přírodovědných předmětů

	Učitel vyučuje celou třídu	Žáci pracují samostatně		Žáci pracují ve dvojicích/ skupinách s pomocí učitele
		s pomocí učitele	bez pomoci učitele	
Matematika				
ČR	47	72	42	13
Německo	70	54	15	20
Irsko	67	47	37	9
Francie	48	56	26	17
Maďarsko	60	65	22	7
Japonsko	78	27	15	7
Přírodovědné předměty				
ČR	70	48	15	14
Německo	69	28	7	19
Irsko	62	25	6	20
Francie	57	34	16	27
Maďarsko	80	54	13	11
Japonsko	79	12	8	12

Pramen: Straková, Tomášek, Palečková (1997)

K této otázce bylo žákům nabídnuto několik postupů uplatňovaných ve výuce, které hodnotili podle pětistupňové škály. Ukázalo se přitom, že profil vyučovacích hodin dějepisu řízených českými učiteli se příliš neodlišuje od hodin jejich zahraničních kolegů. Např. aktivita „posloucháme, co bylo v minulosti dobré, špatné, správné či nesprávné“ má v českých hodinách shodné rozložení četností, jako má evropský průměr. To znamená, že i čeští učitelé při aplikaci tohoto postupu neprovádějí pouze „přednes“ učiva, ale současně uplatňují i rozbor či kritiku historických událostí.²²

Je ovšem třeba zdůraznit, že jde o **údaje z písemných dotazníků vyplňovaných žáky**, nikoliv o údaje z objektivního pozorování reálných vyučovacích hodin, a proto jim nelze přikládat obecnou argumentační hodnotu. V údajích se totiž může promítat sympatie či antipatie žáků k jednotlivým učitelům, vztah k určitému předmětu aj. Totéž platí o zjištěních v projektu PISA týkajících se toho, jak čeští učitelé žáky podporují a jak jsou na ně nároční (Straková a kol., 2002): Podle odpovědí žáků na příslušné otázky byl vypočítán index podpory

²² Výsledky uváděné v tomto mezinárodním výzkumu je však nutno brát s kritickou rezervovaností, neboť škála hodnocení používá nejednoznačně vymezené stupně – např. „někdy“, „často“ apod.

žáků ze strany učitelů a index náročnosti učitelů na žáky, podle nichž jsou čeští učitelé hodnoceni nepříznivě ve srovnání s učiteli jiných zemí – tato data se však týkají pouze výuky jednoho předmětu (mateřského jazyka).

Hodnocení žáků učiteli

Pro hodnocení učitelů jejich žáky byly vypracovány a aplikovány některé výzkumné procedury (např. Holeček, 1997 – viz Příloha), avšak pro účely srovnání českých a zahraničních učitelů jsou k dispozici jen ojedinělé zdroje: V mezinárodním výzkumu *Mládež a dějiny* (Klíma a kol., 2001) bylo součástí též hodnocení učitelů, na základě požadavku pro žáky „Jakou známku bys dal svému učiteli dějepisu? (Buď spravedlivý!)“, s využitím pětistupňové škály (od „velmi špatně“ až po „velmi dobře“). Je potěšující, že čeští učitelé jsou hodnoceni svými žáky velmi příznivě, mnohem lépe než v řadě západoevropských zemí, jak konstatují autoři výzkumu:

„Tento výsledek je velmi potěšitelný a zavdává příčinu ke spokojenosti, protože celkem 89 % učitelů historie naši studenti hodnotí příznivě ... V rámci evropských států, kde výzkum probíhal, se naši pedagogové umístili na druhém místě. Kladné hodnocení je odrazem dobré odborné a pedagogické přípravy, které se budoucím učitelům dějepisu dostává na našich učitelských fakultách.“ (s. 89 a 91) – Je u nás vzácností setkat se s pozitivním konstatováním o českých učitelích, kterým jsou běžně (zejména v médiích) prisuzovány jen negativní atributy.

Také v konkrétních aspektech práce se čeští učitelé zřejmě shodují s učiteli většiny jiných zemí. Je to patrné z komparativních dat o učitelích matematiky (Straková, Tomášek, Palečková, 1997):

- K hodnocení žáků (prospěch) používají učitelé v ČR jako podklad především výsledky práce žáků v hodinách a výsledky žáků v testech připravených učitelem. Podobně tak činí učitelé v Dánsku, Maďarsku, Řecku a jinde.
- Naopak specifictví jsou čeští učitelé matematiky v tom, že poměrně v malé míře používají domácí úkoly žáků jako podklad k hodnocení prospěchu, podobně jako učitelé ve Švýcarsku či Německu. V několika zemích slouží domácí úkoly jako mnohem významnější podklad k hodnocení žáků (Irsko, Kypr aj.).

Jsou dokládány ještě další způsoby používané učiteli jednotlivých zemí pro hodnocení žáků. Jeden způsob je zde však nutno uvést z toho důvodu, že je často u nás uváděn jako hlavní argument o „tradičním“ přístupu českých učitelů, tj. jejich údajný důraz na to, aby se žáci učili nazpaměť.

Učení zpaměti jako aktivita žáků

O tom, že čeští učitelé vyžadují od svých žáků, aby se učili poznatkům v různých předmětech nazpaměť a předříkávali to pak při zkoušení u tabule nebo reprodukovali písemně, se sice mnozí kritici českého školství často zmiňují, ale dů-

kazy o tom chybějí. Také nebylo spolehlivě zjištěno, zda obdobné požadavky mají či nemají učitelé v jiných zemích.

Nyní se ovšem v nálezech komparativního výzkumu TIMSS objevuje důklad, platný alespoň pro učitele matematiky a přírodovědných předmětů, že tvrzení o vyžadovaném učení zpaměti zřejmě neplatí:

Součástí výzkumu TIMSS bylo též zjištění názorů žáků 8. ročníku na čtyři faktory, které ovlivňují jejich prospěch v matematice a přírodovědných předmětech: *vrozený talent; štěstí; pilná domácí příprava; učit se zpaměti text z učebnic nebo podle poznámek ze sešitu*. Z rozsáhlejších mezinárodních zjištění porovnáváme v tab. 14 data o nálezech v ČR a v jiných zemích. Jsou to procenta žáků, kteří uvádějí, že k získání dobrého prospěchu potřebují učit se nazpaměť.

Tab. 14 Výpověď žáků o nutnosti učení nazpaměť

	matematika	přírodovědné předměty
ČR	41	59
	méně než v ČR:	
Švédsko	33	42
Švýcarsko	36	–
Litva	28	31
	více než v ČR:	
Dánsko	61	65
Irsko	69	78
Norsko	74	81
Francie	95	95
Japonsko	92	97
Belgie (franc.)	93	94

Pramen: Straková, Tomášek, Palečková (1996)

Tato tabulka je fragmentem z širšího výčtu dat v uvedené publikaci, jež jasně vypovídají: **Ve většině ze srovnávaných 38 zemí různých kontinentů se podle výpovědí žáků vyžaduje učení nazpaměť ve vyšší či výrazně vyšší míře než v českých školách.** Toto zjištění nepřekvapuje v případě zemí s kulturně odlišnou filozofií vzdělávání a kulturně odlišným chováním učitelů, jako je Japonsko, Kuvajt či Írán. Je však velmi překvapující, pokud jde o země kulturně blízké – o nichž se u nás mnohdy tvrdí, že jejich učitelé uplatňují „progresivnější“ styly výuky – jako je Francie, Irsko, Norsko aj.

S tím jsou ve shodě údaje *indexu míry pamětního učení*, jenž byl zjišťován v mezinárodním výzkumu PISA: Čeští žáci (ve věku 15 let) používají pamětní učení méně ve srovnání s žáky jiných zemí, zejm. v Maďarsku, Irsku či Rusku (podrobnosti k indexu viz in Straková a kol., 2002).

Tyto nálezy tedy nepotvrzují u nás šířenou domněnku, že čeští učitelé obecně vyžadují od žáků „biflování“ učiva nazpaměť.

6.3 Pracovní podmínky českých a zahraničních učitelů

Již při objasňování problému spokojenosti a zdravotního stavu českých učitelů (kap. 5) jsme poukazovali na to, že pracovní podmínky mají pro výkon učitelské profese značný význam. Aby bylo možno zhodnotit, jak se liší pracovní podmínky českých učitelů a učitelů v jiných zemích, jeví se užitečné porovnávat takové indikátory, jako je počet žáků v poměru k počtu učitelů v zemi, naplněnost tříd, časový rozsah školní a mimoškolní práce učitelů, vybavenost škol počítači a didaktickou technikou aj. K některým parametrům pracovních podmínek učitelů jsou k dispozici nálezy z mezinárodních komparací, zahrnujících i české učitele.

Počet učitelů v poměru k počtu žáků

V mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů je používán jako relevantní indikátor poměr mezi počtem žáků a počtem učitelů v zemích (podrobněji in Průcha, 1999a). Platí přitom, že čím větším počtem učitelů v poměru k počtu žáků země disponuje, tím je její vzdělávací systém „lepší“. Tento indikátor je specifikován podle jednotlivých úrovní vzdělávacího systému, protože v každé z nich jsou počty žáků a učitelů rozdílné i v rámci jedné a téže země. Podle posledních publikovaných dat OECD pro tento indikátor jsou poměry v ČR a jiných zemích následující (stav v roce 1999) – viz tab. 15.

Tab. 15 Počet žáků (studentů) v poměru k počtu učitelů

	ČR	průměr zemí OECD (N = 30)
předškolní výchova	19,5	15,4
primární vzdělávání	23,4	18,0
nižší sekund. vzdělávání	16,2	15,2
vyšší sekund. vzdělávání	13,1	14,1
terciární vzdělávání (5B)	15,3	15,7
terciární vzdělávání (5A)	14,8	16,2

Pramen: *Education at a Glance: OECD Indicators* (2001)

Jak je patrné, v nižších úrovních českého vzdělávacího systému (tj. v rámci předškolní výchovy a povinného školního vzdělávání) je poměr mezi počtem žáků a počtem učitelů méně příznivý, než činí průměr zemí OECD. Ve vyšším

sekundárním a v terciárním vzdělávání je tomu naopak. Jedná se ovšem o průměry, jež nevypovídají o rozdílnostech v jednotlivých zemích.

Např. velké difference mezi zeměmi OECD jsou v úrovni primárního vzdělávání:

- V Dánsku připadá na 1 učitele zhruba 10 žáků, ve Švédsku 13 žáků, ve Finsku 17 žáků – tedy méně než v ČR.
- V Německu připadá na 1 učitele 21 žáků, v Irsku a Spojeném království 22 žáků – tedy obdobně jako v ČR.

Tato data však informují spíše o vzdělávací politice zemí než o reálných pracovních podmínkách učitelů: Data reflektují to, zda určitá země zvyšuje počty učitelů tak, aby odpovídaly případnému růstu počtu žáků. V případě ČR existuje ovšem nikoliv přírůstek, nýbrž pokles žakovské populace po roce 1989, a proto se počet žáků v poměru k počtu učitelů postupně snižoval.

O pracovních podmínkách učitelů vypovídá adekvátněji indikátor o velikosti tříd podle počtu žáků.

Velikost tříd podle počtu žáků

V pedagogických kruzích se běžně předpokládá, že naplněnost tříd určitým počtem žáků ovlivňuje charakter učitelovy práce: Čím vyšší je počet žáků ve třídě, tím je učitelova činnost obtížnější. To potvrzují i zkušenosti samotných učitelů – např. při vyučování cizím jazykům, kdy se třída rozděluje na dvě skupiny žáků vyučované zvlášť, je pro učitele práce v „půlené“ třídě samozřejmě snadnější než ve třídě nerozdělené.

Kromě toho někteří pedagogové-teoretici kladou velikost třídy do souvislosti se vzdělávacími výsledky dosahovanými žáky: *Předpokládá se, že čím menší jsou počty žáků ve třídách, tím intenzivnější může být práce učitelů s žáky, a tudíž je dosahováno i lepších výsledků ve vzdělávání.*

Podívejme se nyní na pracovní podmínky učitelů z hlediska tohoto indikátoru. Pro mezinárodní komparaci je tu však situace ztížena tím, že existuje poměrně málo údajů o tom, jak velké třídy vyučují učitelé ve srovnatelných druzích škol. Shrňme zde některé relevantní nálezy:

Podle mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti (Straková, Tomášek, 1995) je velikost tříd ve školách jednotlivých zemí dosti odlišná, a to jak u žáků devítiletých (u nás třídy 3. ročníku ZŠ), tak u žáků čtrnáctiletých (třídy 8. ročníku ZŠ), jak naznačuje tab. 16.

Tyto údaje naznačují, že čeští učitelé se ve svých třídách (s uvedenými populacemi) setkávají s takovými počty žáků, které jsou z hlediska mezinárodního srovnání průměrně velké. Např. ve stejné velikých „průměrných“ třídách jako v ČR vyučují učitelé ve Finsku, Slovinsku či USA (populace devítiletých) nebo učitelé ve Švédsku, Maďarsku či v Kanadě (populace čtrnáctiletých).

Také podle nejnovějších dat z mezinárodního výzkumu PISA, v němž byly srovnávány některé charakteristiky škol v 32 zemích OECD, se ukazuje, že

Tab. 16 Velikost tříd podle počtu žáků

Země	Počet žáků ve třídě	
	třídy devítiletých žáků	třídy čtrnáctiletých žáků
ČR	24,2	25,3
<i>extrémně malé třídy:</i>		
Itálie	16,0	–
Dánsko	17,2	–
Švýcarsko	–	17,4
<i>extrémně velké třídy:</i>		
Irsko	31,0	–
Hongkong	36,4	–
Španělsko	–	29,7
Thajsko	–	45,8

Pramen: Straková, Tomášek (1995)

průměrná velikost českých tříd je přesně shodná s mezinárodním průměrem (týká se vždy populace patnáctiletých žáků):

Česká průměrná třída: 24,8 žáků; podobně v Řecku (24,8), Německu (24,1) a jinde.
Mezinárodní průměrná třída: 24,6 žáků.

Posuzováno jen z tohoto hlediska by mohly být pracovní podmínky českých učitelů shodné jako v řadě jiných zemí. To však samozřejmě vyvozovat nelze, neboť pracovní podmínky vytváří kromě počtu žáků ve třídách ještě řada dalších okolností, ovlivňujících rozsah a obsah učitelovy práce, ale i jeho pohodu v prostředí školy.

Zmiňme se ještě o často uváděném předpokladu, že učitelův vliv na výsledky dosahované žáky je závislý na velikosti tříd: V podrobném rozboru nálezů z měření TIMSS dokládáme (Průcha, 1999a, s. 83–85), že malý počet žáků ve třídách (do 20 žáků) se neprojevuje očekávaným pozitivním efektem ve srovnání s třídami početnějšími (21–30 žáků). Totéž se znovu prokazuje v měřeních PISA, kde dobré výsledky žáků v testech se objevují jak u početně malých tříd, tak u početně velkých tříd (30 i více žáků), např. v Japonsku či Koreji.

Náplň práce českých a zahraničních učitelů

Lze předpokládat, že jeden z nejvýraznějších ukazatelů toho, jací jsou čeští učitelé ve srovnání se zahraničními učiteli, je rozsah a náplň toho, co fakticky vykonávají ve škole a mimo školu v rámci své profese. Jak jsme již vysvětlili výše (v kap. 3.2), tento ukazatel se zjišťuje pomocí profesiogramů. Bohužel výzkumy aplikující tuto metodu nejsou zaměřeny k účelům mezinárodní komparace učitelů

telů a nepracují se shodnými nástroji a paralelními populacemi, takže chybějí srovnávací data.

Je znám pouze ojedinělý výzkum, jehož výsledky umožňují srovnávat české a zahraniční učitele pomocí dat profesiogramů: Zásluhou mezinárodního týmu výzkumníků byla realizována v devadesátých letech rozsáhlá komparace učitelů v ČR, na Slovensku a v Polsku, zahrnující řadu parametrů, mezi nimi též strukturu pracovních činností učitelů. Výsledky jsou publikovány podrobně v knize *Středoevropský učitel* (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000).

Profesiogramy jsou časové snímky pracovních činností v průběhu jednoho týdne, zaznamenávané samotnými učiteli. Ve výzkumu byly zahrnuty vzorky učitelů s vysokoškolským vzděláním, s nejméně pětiletou praxí, muži i ženy, ze škol základních a středních, z měst i venkova. Český vzorek obsahoval 160 učitelů, slovenský vzorek 177 učitelů, polský vzorek 134 učitelů, od nichž bylo celkově získáno přes 3000 denních záznamů pracovních činností. Souhrnné výsledky umožňují následující srovnání učitelů (tab. 17); údaje jsou procentuální podíly druhů činností v celkovém rozsahu pracovní doby za týden.

Tab. 17 Struktura pracovních činností učitelů: mezinárodní komparace

	ČR	SR	PR
Celková průměrná pracovní doba za týden (hodin; minut)	45;12	41;48	39;15
Proporce činností (%):			
I.a Výuka	36,9	44,3	45,3
I.b Další služba ve škole	11,3	8,3	3,5
II.a Doučování	0,7	3,8	1,9
II.b Vedení zájmových činností	1,7	1,9	2,5
III Příprava na výuku	34,3	24,6	24,6
IV Participace na správě školy, porady aj.	2,2	2,6	1,9
V Spolupráce s rodiči	1,8	0,9	1,9
VI Veřejná činnost	1,1	0,9	0,8
VII Studium, sebevzdělávání	6,1	6,0	4,8
VIII Učitelská agenda, administrativa	3,4	6,5	2,6

Pramen: Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol. (2000). – Tučně jsou zvýrazněny údaje, jimiž se čeští učitelé výrazně odlišují od slovenských a polských.

Jak je patrné, české učitele lze na základě těchto dat charakterizovat ve srovnání se zahraničními učiteli Slovenska a Polska takto:

- Jejich celková pracovní doba je nejdelší, přitom však doba výuky je nejkratší.

- Tráví více času další službou ve škole.
- Věnují nejvíce času na přípravu pro výuku.

Pokud by tyto nálezy byly vsutku reprezentativní pro české učitele základních a středních škol, pak by to znamenalo, že pracovní zátěž českých učitelů může být vyšší než u slovenských a zvláště polských učitelů. Zvlášť nápadný je rozdíl v proporci času věnovaného učiteli na přípravu pro výuku. Samozřejmě vystává otázka, *nakolik jsou tyto nálezy věrohodné*. To je otázka, na kterou nelze zatím jednoznačně odpovědět:

- Na jedné straně se v nezávislém výzkumu se skupinou českých učitelů základních škol, s aplikací shodné metodiky, prokázaly velmi shodné nálezy o celkové pracovní době, nikoliv ale o čase některých pracovních činností učitelů (Urbánek, 1999): Průměrná pracovní doba činila 45 hodin a 12 minut za týden; avšak příprava na výuku zabírala 14,3 % této doby, tj. 6 hodin a 28 minut za týden. – Rozpory existují, i pokud jde o údaje týkající se slovenských učitelů: Na rozdíl od dat v tab. 17 uvádí M. Černotová (1999), že v jiném výzkumu byla ve vzorku slovenských středoškolských učitelů zjištěna významně delší pracovní doba za týden (asi 45 hodin) a významně kratší doba na přípravu pro výuku (14–18 % celkového času).
- Na druhé straně ve výzkumu TIMSS udávají čeští učitelé matematiky a přírodovědných předmětů v ZŠ celkovou pracovní dobu výrazně kratší (v průměru zhruba 35 hodin za týden) a čas přípravy na výuku také výrazně kratší (4 hodiny týdně) než podle profesiografických dat v tab. 17.
- Rozdíly ovšem mohou být způsobeny i metodikou výzkumů: V uvedených výzkumech byly aplikovány jednak profesiogramy (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000; Urbánek, 1999), jednak písemné dotazníky (TIMSS). S oběma metodami dotazování jsou spjaty určité výhrady o možných zkresleních výpovědí subjektů.

Jak bylo v této kapitole objasněno, čeští učitelé se od zahraničních učitelů v lecčems odlišují a stejně tak v lecčems s nimi shodují. Skoro každá země má svá specifika, pokud jde o pracovní zátěž, prestiž, výkonnost, odměňování a řadu dalších charakteristik učitelů – a tato specifika má i populace českých učitelů. Přes velkou početnost provedených výzkumů nejsou charakteristiky učitelů jednotlivých zemí objektivně popsány natolik, aby bylo možno z nich vytvářet jednoznačně vyznívající obraz např. o českém učitelstvu.

K pestrosti učitelské profese ve světě přispívá také způsob, jak jsou učitelé na své povolání připravováni – což je mimořádně významná záležitost, které věnujeme další kapitolu.

7 Vzdělávání učitelů: stav a nové koncepce

V málokteré oblasti lidské práce se tak intenzivně diskutuje o přípravě na výkon profese, jako je tomu dnes v případě vzdělávání učitelů. Je to zřejmě důsledkem uznávání vysoké důležitosti, kterou současná společnost přikládá rozvoji vzdělanosti – a tu zajišťují zejména učitelé ve školách. Proto se dnes jak v zahraničí, tak u nás objevují dva trendy:

Na jedné straně sílí kritika toho, jak jsou učitelé připravováni na fakultách vysokých škol i jak se později vzdělávají v průběhu své profese – a na druhé straně souběžně s tím zesiluje trend vytvářet četné návrhy, plány a vize ke zdokonalení této přípravy. Tyto návrhy jsou však zároveň také podrobovány kritice jiných teoretiků či jsou skepticky přijímány učiteli. Krátce řečeno, panují nyní v této sféře značné „názorové turbulence“. K tomu přistupuje skutečnost, že v jednotlivých zemích se k celé této problematice přistupuje rozdílně, jak níže ukážeme na některých případech.

Abychom záležitost objasnili stručně, ale systematicky, strukturujeme následující výklad takto:

- Nejprve vysvětlíme stav vzdělávání učitelů, jaký dnes existuje u nás a v zahraničí;
- potom shrneme trendy dominující v návrzích na změny ve vzdělávání učitelů;
- nakonec přiblížíme čtenářům kontradiktorní diskuse, které se vedou o těchto návrzích např. v Anglii, Německu a USA.

V této kapitole se zabýváme pouze přípravným vzděláváním učitelů, zatímco neméně důležitou oblast *dalšího vzdělávání učitelů* musíme ponechat stranou. Čtenáře odkazujeme zejména

- k pracím J. Kohnové, české odbornice pro tuto oblast (Kohnová, 2000, 2001a, b),
- k přehledům o nových trendech dalšího vzdělávání učitelů v zahraničí (Nezvalová, Taylor, 2001; Lokšová, Ganajová, Šnajder, 2000),
- a samozřejmě k zahraničním časopisům specializovaným na tuto oblast (viz v 8.1).

7.1 Přípravné vzdělávání učitelů v ČR a v zahraničí

Přípravné vzdělávání učitelů je v české pedagogické terminologii zavedený termín (odpovídá anglickému *initial teacher training*). Znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Na rozdíl od toho termínu *další vzdělávání učitelů* (*in-service teacher training*) označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných neboli „v činné službě“, jak se to také vyjadřuje.

Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost se shodují v tom, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti. Ve všech zemích se tudíž věnuje problematice přípravného vzdělávání učitelů zvýšená pozornost. Podívejme se nejprve, jak příprava budoucích učitelů u nás a ve světě vypadá. Omezíme se přitom jen na základní charakteristiku, neboť podrobnější popisy učitelské přípravy v zahraničí nalezne čtenář v dostupných českých publikacích (Váňová, 1997, 2000; Spilková, 2000). Klasifikaci teorií učitelského vzdělávání z mezinárodního hlediska podává J. Kotásek (2000).

Skoro ve všech zemích (s výjimkou některých méně rozvinutých zemí třetího světa) se dnes příprava na učitelskou profesi uskutečňuje na úrovni terciárního vzdělávání, ovšem ne vždy pro všechny kategorie učitelů. Objasnili jsme již (v kap. 1), jak dlouhé úsilí muselo být v historii vyvíjeno, než se vysokoškolské vzdělávání prosadilo v přípravě českých učitelů. Podívejme se nyní na současný stav učitelské přípravy (podle *Key Data on Education in Europe*, 2000):

Dva modely přípravného vzdělávání učitelů

V jednotlivých zemích se uplatňuje buď **souběžný model** (*concurrent model*), nebo **následný model** (*consecutive model*) přípravy učitelů, event. kombinace obou:

1. V *souběžném modelu* budoucí učitelé studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách. Tento model se uplatňuje ve většině zemí EU, především pro přípravu učitelů primárních škol. Běžný je také v bývalých socialistických zemích, včetně ČR, v nichž je obvykle realizován pro přípravu učitelů všech stupňů škol (na pedagogických fakultách).
2. V *následném modelu* studují adepti učitelství nejprve první úroveň terciárního vzdělávání (univerzitního nebo neuniverzitního) v nějakém oboru (např. přírodovědný aj.) a teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelskou profesi v dalším, pedagogickém studiu. Oborová (předmětová) a pedagogická složka přípravy jsou tak odděleny.

Paralelně s těmito modely jde také odlišné řešení **praktického výcviku ve školách**:

- V *souběžném* modelu je praktický výcvik integrován v průběhu teoretického studia a má větší či menší časový rozsah. Tak je tomu i v ČR, kde se studenti učitelství zúčastňují praxe ve školách obvykle během závěrečných ročníků teoretického studia.
- Naopak v *následném* modelu je praktický výcvik zařazen až na závěr celého studia a musí být úspěšně absolvován předtím, než adept učitelství získá kvalifikaci. Tato praxe ve školách je realizována tak, že student pracuje ve škole, vykonává povinnosti učitele přímo ve třídě, pobírá určitý plat, ale je v kontaktu se svou studijní institucí. Tento přístup je uplatňován např. v Německu či v jiné variantě v Anglii (viz níže).

Který model je užitečnější? O tom je samozřejmě možno diskutovat: Např. za přednost souběžného modelu lze považovat to, že pedagogicko-psychologická a předmětová příprava spolu s praktickým výcvikem probíhají propojeně a předpokládá se, že to přispívá k integrovanější profesní přípravě. Naproti tomu lze mít následný model za výhodnější z toho důvodu, že pedagogická a didaktická příprava je koncentrovanější, probíhá až u vyspělejších studentů a také praxe není rozptýlena na menší časové úseky, ale je delší a soustavná.

V některých zemích se oba modely přípravného vzdělávání kombinují:

V **Německu** je příprava učitelů (primárních a sekundárních škol) rozdělena do dvou fází. Studium začíná podle souběžného modelu, tj. studenti se připravují nejčastěji na Vysokých školách pedagogických (*Pädagogische Hochschule*), které jsou většinou součástí univerzit. Po úspěšném dokončení studia a složení první státní zkoušky následuje druhá fáze přípravy: Kandidáti učitelství musejí absolvovat tzv. přípravnou službu (*Vorbereitungsdienst*; u budoucích učitelů gymnázií *Referendariat*), která je rozlišena podle druhů a stupňů škol, na něž se kandidáti připravují. Přípravná služba trvá obvykle dva roky, zahrnuje hospitace u zkušených učitelů a samostatné vyučování prováděné kandidáty (jež je placeno) a je pak završena druhou státní zkouškou. Úspěšné absolvování obou fází a zkoušek je předpokladem k získání certifikátu učitele. A ještě jedna zvláštnost: Je jistě prospěšné pro kvalitu přípravy německých učitelů, že obsahem druhé státní zkoušky je nejen písemná a ústní část, ale také zkouška z praktického vyučování. – Viz podrobněji o přípravě na učitelskou profesi v Bavorsku in Průcha (2002, s. 208–209).

V **Anglii** je realizována jiná, také zřejmě užitečná specifická příprava učitelů: Subjekt, který dokončil některou formu učitelského studia a nastupuje do školy, není ještě plně kvalifikovaným učitelem, nýbrž *newly qualified teacher*, v Severním Irsku *beginning teacher*, tedy *učitel-začátečník*. Takový subjekt musí absolvovat jeden zácvičný rok praxe (*induction year*), aby získal plnou učitelskou kvalifikaci. Učitelské studium je realizováno v Anglii většinou podle

souběžného modelu, avšak i následný model je uplatňován v případě učitelů primární školy.

Také v **Polsku** probíhá reforma učitelské přípravy a v jejím rámci dochází k posunutí profesionalizace učitelů do období po ukončení studia. Jak informuje E. Putkiewiczová (2002), od roku 1999 jsou zákonem zavedeny čtyři kategorie učitelů: (1) Učitel nastupující do praxe je „učitel začátečník“, který se může stát po 9 měsících služby (2) „smluvním učitelem“. Po splnění předepsaného dalšího vzdělávání a vykonávání profese po dobu nejméně dvou let je možno absolvovat zkoušku a dosáhnout stupně (3) „ustanovený učitel“. Konečně po dalších letech služby a vynikajících pracovních výsledcích může být učitel jmenován zvláštní komisí (4) „kvalifikovaným učitelem“. To je ovšem systém, který se teprve postupně a obtížně zavádí.²³

V **Estonsku**, této malé, avšak pedagogicky velmi aktivní zemi, byla od roku 1999 rovněž reformována příprava učitelů, jejíž součástí se stal „zácvičný rok“. Certifikát získaný po ukončení učitelského studia opravňuje kandidáta k vykonávání praxe pod dohledem mentora. Teprve po úspěšném splnění uvádějícího roku získává kandidát učitelskou licenci (Krull, 2001).

Odlišnosti profesní přípravy učitelů v jednotlivých zemích existují však nejen podle zmíněných modelů, ale také v závislosti na stupni či druhu školy, pro niž se kandidáti učitelství školí. Souhrnně řečeno, existuje tato situace:

■ **Učitelky pro předškolní výchovu** (v mateřských a jiných školách) jsou v evropských zemích připravovány většinou v terciárním studiu, na úrovni bakalářského studia. Tak je tomu např. ve Finsku, kde byla od školního roku 1995/96 zavedena povinná univerzitní příprava pro učitelky mateřských škol. Probíhá v tříletých programech na pedagogických fakultách, absolventi musí dosáhnout 120 kreditních bodů (ve studiu učitelství pro primární a sekundární školy je to 160 kreditních bodů) a získávají bakalářský titul.

V menším počtu zemí (např. v Rakousku, Polsku a také v ČR) je příprava učitelů mateřských škol realizována jak ve vyšších odborných školách nebo specializovaných středních školách, tak v rámci vysokoškolského vzdělávání. V dalších zemích (Irsko, Nizozemsko) je předškolní výchova a primární vzdělávání dětí ve věku 4–6 let spojeno, takže příprava učitelů mateřských škol a učitelů primárních škol je rovněž integrována.

■ **Učitelé pro primární školy a nižší sekundární školy** se dnes ve většině zemí připravují na univerzitách, a to na úrovni magisterského studia (minimálně čtyřletého), jako je tomu v ČR. Avšak dosti překvapující je skutečnost,

že v některých vyspělých zemích EU tomu tak není, tj. úroveň nebo délka přípravy učitelů pro primární školy je nižší či kratší než u nás (viz *Key Data on Education in Europe*, 2000):

- V Belgii, Dánsku, Rakousku, Lucembursku a Lichtenštejnsku se učitelé primárních škol připravují v neuniverzitních terciárních školách, podobně je tomu v Maďarsku i jinde.
- V **Rakousku** jsou učitelé pro primární školy (Volksschule) i pro nižší sekundární školy (Hauptschule) a speciální školy (Sonderschule) připravováni v institucích neuniverzitního terciárního vzdělávání – Pädagogische Akademie. Příprava trvá pouze tři roky.
- Ve **Španělsku** se učitelé pro primární školy sice připravují na univerzitní úrovni, ale jen v délce tří let.
- V **Itálii** dokonce ještě trvá stav (jak se konstatuje v *Key Data on Education in Europe*, 2000, s. 125), že tato příprava probíhá na úrovni vyšších sekundárních škol, ačkoliv školská reforma z roku 1990 stanovila vysokoškolskou přípravu i pro učitele primárních škol.

■ **Příprava učitelů pro vyšší sekundární školy** se realizuje téměř ve všech evropských zemích na univerzitní úrovni, nejméně v čtyřletém magisterském (resp. ekvivalentním) studiu. Odlišnosti jsou v délce přípravy, v některých zemích trvá příprava 5–6 let (Francie, Finsko, Portugalsko aj.).

Český model přípravného vzdělávání učitelů

Z výše uvedeného výkladu je zřejmé, že přípravné vzdělávání českých učitelů je ve srovnání se světem na dobré úrovni – pokud jde o institucionální zabezpečení. V ČR **všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu** určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol, které se uskutečňuje jako nejméně čtyřleté. Probíhá na devíti pedagogických fakultách a na dalších 24 fakultách českých vysokých škol (fakulty filozofické, přírodovědecké, tělesné výchovy a sportu, teologické a další).

Existují dvě odlišnosti od tohoto standardního modelu:

■ **Učitelky mateřských škol** se mohou připravovat dvojí cestou: Jednak ve středních pedagogických školách, tedy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání zakončeného maturitou (podle mezinárodní klasifikace vzdělávání úroveň ISCED 3A), jednak ve dvou pedagogických fakultách (Praha, Plzeň) v bakalářském studiu (tedy v úrovni terciárního vzdělávání ISCED 5B), resp. na pražské fakultě též v magisterském studiu („Pedagogika předškolního věku“, tedy v úrovni ISCED 5A). V poslední době se u nás proklamuje požadavek zavést všeobecně tuto druhou cestu profesní přípravy, tj. pro přípravu učitelů mateřských škol „zajistit vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro ba-

²³ Postupné získávání učitelské způsobilosti v průběhu vykonávání profese není něco zcela nového. Jak uvádí V. Krejčí (2000), u nás až do roku 1950 byly pro učitele stanoveny zkoušky způsobilosti v rozmezí 1–3 let po nastoupení do školské služby. Vykonání zkoušek způsobilosti zakládalo právo stát se „definitivním učitelem“ a získat platové postupy.

kalářské studium“ (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, 2001, s. 46). Zda a kdy dojde k realizaci tohoto záměru, je nejasné v důsledku nejednotnosti v české vzdělávací politice.

■ **Učitelé odborných předmětů**, kteří získávají přípravné vzdělávání na inženýrských fakultách (např. učitelé fyziky, ekonomie aj. pro střední odborné školy a střední odborná učiliště), studují většinou podle následného (konsekutivního) modelu, tj. nejprve se připravují ve svém oboru a až po něm absolvují pedagogické studium k získání pedagogické způsobilosti (podrobněji o tom a o souvisejících problémech H. Marinková, 2001). Studium učitelství pro střední školy probíhá pro některé obory (chemie, historie, cizí jazyky aj.) rovněž podle souběžného modelu na některých pedagogických fakultách.

Zatímco v uvedeném parametru (povinná příprava budoucích učitelů na vysokoškolské úrovni) je stav v České republice shodný či lepší než v řadě jiných zemí, jiná situace se jeví, pokud jde o **obsah a kvalitu této přípravy**. K těmto parametrům se soustřeďuje stále sílící kritika i četné návrhy na změny, jak nyní vysvětlíme.

Kritika přípravy učitelů v ČR

Kritické hlasy ke stavu přípravného vzdělávání učitelů zaznívají u nás během posledních let z několika zdrojů: Jednak od vzdělavatelů budoucích učitelů, především na pedagogických fakultách; jednak od autorů výzkumů zaměřených na učitele; konečně od učitelů samotných, kteří konfrontují své profesní potřeby s tím, jak je pro výkon profese (ne)připravilo studium na fakultách. Shrňme zde hlavní proudy této kritiky:

■ **Nedokonalý je již samotný výběr uchazečů o studium učitelství**. Jak dokládá O. Šimoník (2001), přijímací zkoušky na fakultách realizujících učitelské studium se

orientují zpravidla na tzv. faktické znalosti (někdy velmi podrobné a až nepodstatné), případně na znalost pojmů. Tím se fakulty připravují o řadu pedagogicky talentovaných jedinců, kterým charakter přijímacích zkoušek nedovoluje projevit i jiné kvality než vědomostní.

Proto se jeví žádoucí zavést „všeobecnou učitelskou talentovou zkoušku“, při níž by uchazeč mohl prokázat své předpoklady pro učitelskou profesi. – Mimochoodem – takovéto talentové zkoušky jsou běžné při výběru studentů učitelství např. ve Finsku, kde je součástí náročného přijímacího řízení též tzv. mikrovyučování se skupinou žáků, v němž uchazeč demonstruje své dispozice pro učitelskou profesi (podrobněji viz Průcha 2000, s. 205–206).

Šimoník také navrhuje obnovit postup zavržený u nás po roce 1989, aby se od uchazečů o studium učitelství požadovala *předcházející praxe s mládeží* (např. v zájmových kroužcích pro mládež, z dětských letních táborů apod.). Tento požadavek bývá zohledňován i při přijímacím řízení v zahraničí.

■ Nejvíce je kritizován **charakter a obsah přípravy učitelů** (pokud jde o pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku). Četné dílčí připomínky se dají shrnout do tohoto konstatování:

Obsahové zaměření této přípravy je zaměřeno na „tradiční“ disciplíny pedagogické a psychologické teorie, jejichž témata a problémy nejsou přímo vázány na praktické potřeby učitelské praxe.

Jsou to ovšem dilemata, jejichž konkrétní řešení je nesnadné (podrobněji in V. Švec, 1999). Tyto slabé stránky přípravy učitelů si uvědomují nejen někteří pedagogičtí teoretici, ale zvláště ostře zaznívají z výzkumných nálezů reflektujících názory jak studentů učitelství, tak přímo učitelů:

Studenti Pedagogické fakulty UK (3.–5. ročník) hodnotí např. odbornou přípravu v předmětech jako výbornou, avšak převážně kritické hodnocení vyslovují k přípravě pro řídicí a organizační činnosti učitele v praxi (Havlík, 2001):

Těžiště své přípravy vidí studenti v oborových didaktikách, obecně je vyzvedáván význam kurzů, seminářů a akcí, které jsou orientovány prakticky.

Podobné požadavky k pedagogicko-psychologické přípravě vyslovují studenti Pedagogické fakulty v Liberci (Bělohradská, 2000):

Více hodin praxe ve školách, a to již v 1. ročníku; více prakticky zaměřených seminářů pedagogických a didaktických aj.

■ **Pedagogická praxe** vykonávaná studenty jako součást profesní přípravy je nejen celkově krátká z hlediska času, ale také omezená co do obsahu: Jak zjistil Klapal (2000), studenti sice splní požadovaný počet náslechnů, výstupů a rozborů, avšak s reálnými činnostmi učitele ve škole mimo vyučovací hodiny se neznámí (např. dozory ve školní jídelně, suplování, rozhovory s rodiči aj.).

■ **Cviční učitelé**, kteří vedou praxi studentů učitelství ve školách, vyslovují rovněž kritická hodnocení (Klapal, 1997): Studenti se jim jeví jako kvalitně vybaveni teoretickými poznatky z aprobačních předmětů, avšak chybí jim didaktické dovednosti i znalosti k využití poznatků z pedagogiky a didaktiky.

■ **Začínající učitelé** na základních školách i **učitelé s praxí** (absolventi pedagogických a dalších fakult v Brně a Olomouci) se rovněž vyslovují kriticky k profesní přípravě, kterou získali studiem (Šimoník, 1994; Kalhous, Horák, 1996). Např. v Šimoníkově souboru (141 učitelů ZŠ) respondenti vypovídali, že jakožto „nezajištěné přípravou“ pociťují zejména tyto činnosti své profese: adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování; jednání s rodiči žáků; řešení kázeňských přestupků; práce s neprospívajícími žáky aj.

■ **Zkušené učitelé** jsou také schopni posoudit, které složky profesní vybavenosti získané přípravou na fakultách jsou pro jejich práci nejvíce a nejméně důležité (Chráska, 1996). Vzniká tak otázka, **zda a do jaké míry lze z názorů zkušených i začínajících učitelů odvozovat závěry pro konstruování obsahu učitelské přípravy** – viz k tomu diskusi in Průcha (1997, s. 221–224; 2002, s. 223–225).

Jako příklad názorů učitelů na získanou přípravu lze uvést záznamy z jejich výpovědí (cit. podle Kalhous, Horák, 1996, s. 253):

Podle mého názoru je třeba přenést těžiště výuky (tj. na fakultě) z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekráť studentům pedagogickou praxi.“

To, co mi vysoká škola dala, bylo použitelné jen v malém množství... Musím přiznat, že mnohem více než vysoká škola mi dala desetiletá práce s dětmi různého věku (letní tábory, tělovýchovné kroužky apod.). V přípravě na učitelské povolání v oblasti psychologie je nutné zaměřit se na osobnost dítěte jako individualitu... V neposlední řadě si myslím, že pro učitele je velmi důležitá rétorika, umět vystupovat a působit na žáky a jejich rodiče.“

Vyučitel na pedagogických fakultách by se měli seznámit se současnou realitou v rámci ZŠ, MŠ, VOŠ apod. a své učební postupy aplikovat na tuto novou realitu.“

Podobné názory učitelů a ředitelů škol na přípravu prováděnou fakultami, velmi konkrétní a podnětné, jsou často zveřejňovány v *Učitelských novinách* a jinde. Je tedy zřejmé, že **jak vzdělavatelé učitelů na vysokých školách, tak samotní učitelé působící v základních a středních školách produkuje četné podněty k zlepšení obsahu a kvality přípravného vzdělávání učitelů**. A tyto podněty jsou známy dlouhodobě, v průběhu celých devadesátých let i dříve. Přesto **k podstatnému zlepšení nedochází**, jak konstatuje P. Urbánek (2001):

...že nespokojivé lze považovat dlouhodobě malé úsilí společnosti řešit problémy učitelstva a učitelského vzdělávání, které byly a jsou odborníky jasně pojmenované. Již před desetiletím byly prezentovány zásadní problémy, s nimiž se učitelství u nás potýká (Mareš a kol., 1991), avšak stále chybí ochota a vůle realizovat navrhované změny, zejm. snaha „řešit zásadní nedostatky v přípravné přípravě učitelů“ (s. 56).

Urbánek (2001) vysvětluje také příčiny toho, proč v oblasti učitelství nedošlo fakticky ke znatelným pozitivním posunům. Kromě jiného je to i *vztah veřejnosti a médií k učitelské profesi*, kdy některá média neinformují objektivně o realitě učitelské práce atd. Jde ale také o *vztah vzdělávací politiky k učitelské profesi* – např. v zásadním dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001) je učitelské problematice věnován minimální prostor pouhých 2,5 stránky v celkovém rozsahu 91stránkového dokumentu, což je podle Urbánka

v Bílé knize hned na první pohled nápadné a pro vnímání učitele naší společností i příznačné (s. 88).

Zdá se tedy, že kritizované nedostatky týkající se přípravného a také dalšího vzdělávání učitelů jsou dostatečně známy – a přesto se k jejich důslednému odstranění nepřistupuje, i když některá dílčí zlepšení jsou prováděna či plánována – např. projekt na zdokonalení pedagogické praxe studentů učitelství na Pedagogické fakultě MU v Brně (Štáva, 2000) aj. Bohužel, některé významné návrhy zůstávají nerealizovány, ačkoliv jejich užitečnost je evidentní. Tento osud potkal i dokument MŠMT ČR *Příprava učitelů a Získání učitelské způsobilosti* (*Učitelské noviny*, 1996, č. 1–12), který podrobně formuloval postup gra-

dace profesní dráhy učitele, zaváděl atestační řízení pro začínající učitele aj. (viz podrobněji in Průcha, 2002, s. 218–219).

V zájmu objektivnosti je třeba konstatovat, že toto není jen specificky česká situace, neboť mnohé problémy s profesní přípravou učitelů jsou konstatovány i v jiných zemích a hledají se cesty k jejich řešení (V. Švec, 1999; srov. o zahraničních diskusích v části 7.3). Podobně není v zahraničí ujasněno, co přesně je obsahem dosti frekventovaného termínu „profesní vývoj učitele“ (*teacher professional development*). Např. když v roce 2001 vyšlo speciální číslo časopisu *European Journal of Teacher Education* (č. 2), věnované mezinárodnímu srovnání procesu označovaného tímto termínem, bylo nutno v redakčním úvodu konstatovat, že v jednotlivých zemích jsou zde velké rozdíly v pojetí obsahu daného termínu.

Avšak pokud jde o současnou českou scénu v této oblasti, vyjevuje se nezávislému pozorovateli následující obraz: Kromě širších, se stavem společnosti souvisejících příčin (uváděných Urbánkem a jinými) působí i stále silící přesvědčení některých pedagogů-teoretiků, že řešením situace mohou být nové koncepce přípravného vzdělávání učitelů, opírající se o modely učitelských kompetencí a o profesní standardy učitelů. Podívejme se nyní, co vlastně představují tyto modely, jež jsou dnes tak vehementně prosazovány v české pedagogické teorii.

7.2 Učitelské kompetence a standardy učitelské profese

Dnes je u nás v teorii učitelského vzdělávání pojem „kompetence“ jedním z nejfrekventovanějších a leckdy vzbuzuje dojem něčeho převratně nového. Než obsah pojmu vysvětlíme, uvedeme pro poučení i pobavení jeden historický exkurz:

V knize *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. král. zemích* (1814) jsou vymezovány požadavky určující „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává“:

- Dítka vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti.
- Dítka vychovávatí již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídití, aby někdy z něho mravopochestný člověk pošel.
- Učitelská pravidla schopně a užitečně použití, nazýváme učitelskou umělostí aneb **učitelskou schopností**.

Tato „učitelská schopnost“ je rozvedena velmi podrobně do – dnes bychom řekli – taxonomie profesních dovedností, včetně již tehdy formulovaného požadavku na učitele „jakby se při dětech ono škodlivé a nebezpečné kouření tabáku zabránilo mohlo“:

Jako příklad názorů učitelů na získanou přípravu lze uvést záznamy z jejich výpovědí (cit. podle Kalhous, Horák, 1996, s. 253):

„Podle mého názoru je třeba přenést těžiště výuky (tj. na fakultě) z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekráť studentům pedagogickou praxi.“

„To, co mi vysoká škola dala, bylo použitelné jen v malém množství... Musím přiznat, že mnohem více než vysoká škola mi dala desetiletá práce s dětmi různého věku (letní tábory, tělovýchovné kroužky apod.). V přípravě na učitelské povolání v oblasti psychologie je nutné zaměřit se na osobnost dítěte jako individualitu... V neposlední řadě si myslím, že pro učitele je velmi důležitá rétorika, umět vystupovat a působit na žáky a jejich rodiče.“

„Vyučující na pedagogických fakultách by se měli seznámit se současnou realitou v rámci ZŠ, MŠ, SOU apod. a své učební postupy aplikovat na tuto novou realitu.“

Podobné názory učitelů a ředitelů škol na přípravu prováděnou fakultami, velmi konkrétní a podnětné, jsou často zveřejňovány v *Učitelských novinách* a jinde. Je tedy zřejmé, že jak **vzdělavatelé učitelů na vysokých školách, tak samotní učitelé působící v základních a středních školách produkuje četné podněty k zlepšení obsahu a kvality přípravného vzdělávání učitelů**. A tyto podněty jsou známy dlouhodobě, v průběhu celých devadesátých let i dříve. Přesto **k podstatnému zlepšení nedochází**, jak konstatuje P. Urbánek (2001):

„Za znepokojivé lze považovat dlouhodobě malé úsilí společnosti řešit problémy učitelstva a učitelského vzdělávání, které byly a jsou odborníky jasně pojmenované. Již před desetiletím byly prezentovány zásadní problémy, s nimiž se učitelství u nás potýká (Mareš a kol., 1991), avšak stále chybí ochota a vůle realizovat navrhované změny, zejm. snaha „řešit zásadní nedostatky v pregraduální přípravě učitelů“ (s. 56).

Urbánek (2001) vysvětluje také příčiny toho, proč v oblasti učitelství nedošlo fakticky ke znatelným pozitivním posunům. Kromě jiného je to i *vztah veřejnosti a médií* k učitelské profesi, kdy některá média neinformují objektivně o realitě učitelské práce atd. Jde ale také o vztah vzdělávací politiky k učitelské profesi – např. v zásadním dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001) je učitelské problematice věnován minimální prostor pouhých 2,5 stránky v celkovém rozsahu 91stránkového dokumentu, což je podle Urbánka

v Bílé knize hned na první pohled nápadné a pro vnímání učitele naší společností i příznačné (s. 55).

Zdá se tedy, že kritizované nedostatky týkající se přípravného a také dalšího vzdělávání učitelů jsou dostatečně známy – a přesto se k jejich důslednému odstranění nepřistupuje, i když některá dílčí zlepšení jsou prováděna či plánována – např. projekt na zdokonalení pedagogické praxe studentů učitelství na Pedagogické fakultě MU v Brně (Šťáva, 2000) aj. Bohužel, některé významné návrhy zůstávají nerealizovány, ačkoliv jejich užitečnost je evidentní. Tento osud potkal i dokument MŠMT ČR *Příprava učitelů a Získání učitelské způsobilosti* (*Učitelské noviny*, 1996, č. 1–12), který podrobně formuloval postup gra-

dace profesní dráhy učitele, zaváděl atestační řízení pro začínající učitele aj. (viz podrobněji in Průcha, 2002, s. 218–219).

V zájmu objektivnosti je třeba konstatovat, že toto není jen specificky česká situace, neboť mnohé problémy s profesní přípravou učitelů jsou konstatovány i v jiných zemích a hledají se cesty k jejich řešení (V. Švec, 1999; srov. o zahraničních diskusích v části 7.3). Podobně není v zahraničí ujasněno, co přesně je obsahem dosti frekventovaného termínu „profesní vývoj učitele“ (*teacher professional development*). Např. když v roce 2001 vyšlo speciální číslo časopisu *European Journal of Teacher Education* (č. 2), věnované mezinárodnímu srovnání procesu označovaného tímto termínem, bylo nutno v redakčním úvodu konstatovat, že v jednotlivých zemích jsou zde velké rozdíly v pojetí obsahu daného termínu.

Avšak pokud jde o současnou českou scénu v této oblasti, vyjevuje se nezávislému pozorovateli následující obraz: Kromě širších, se stavem společnosti souvisejících příčin (uváděných Urbánkem a jinými) působí i stále sílící přesvědčení některých pedagogů-teoretiků, že řešením situace mohou být nové koncepce přípravného vzdělávání učitelů, opírající se o modely učitelských kompetencí a o profesní standardy učitelů. Podívejme se nyní, co vlastně představují tyto modely, jež jsou dnes tak vehementně prosazovány v české pedagogické teorii.

7.2 Učitelské kompetence a standardy učitelské profese

Dnes je u nás v teorii učitelského vzdělávání pojem „kompetence“ jedním z nejfrekventovanějších a leckdy vzbuzuje dojem něčeho převratně nového. Než obsah pojmu vysvětlíme, uvedeme pro poučení i pobavení jeden historický exkurz:

V knize *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. král. zemích* (1814) jsou vymezovány požadavky určující „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává“:

- Dítka vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti.
- Dítka vychovávatí již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídití, aby někdy z něho mravopochestný člověk pošel.
- Učitelská pravidla schopně a užitečně použití, nazýváme učitelskou umělostí aneb **učitelskou schopností**.

Tato „učitelská schopnost“ je rozvedena velmi podrobně do – dnes bychom řekli – taxonomie profesních dovedností, včetně již tehdy formulovaného požadavku na učitele „jakby se při dětech ono škodlivé a nebezpečné kouření tabáku zabránilo“:

Ozvláště dětem kouření tabáku škodlivé jest, jižto by rodiče a učitele pobízeti mělo, aby ze vši síly u dítek tomu překáželi ... Optejte se častěji ve škole, asi takto: „Snad nebude žádný mezi vámi, anby na svůj slib stran kouření tabáku byl zapomněl?“ Oznamujeli se vám někdy tajně nějaký přestupník, zavolejte ho k sobě a přísně mu to předstírejte. (s. 196) – Srov. s tím např. současnou formulaci učitelovy „kompetence diagnostické a intervenční“: učitel – umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Jak je vidět (historicky srovnávaných dílčích kompetencí by mohla být uvedena spousta), vymezení učitelských kompetencí je záležitost poměrně stará, i když ovšem používající terminologii své doby. **Co tedy učitelské kompetence vlastně jsou?**

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103–104) je definován daný pojem takto:

Kompetence učitele – soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží na kompetence učitele komplexně; naproti tomu existují pojetí užší (viz níže, též Lenoir et al., 2001), podle kterých jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů.

Slavík a Siňor (1993) definují kompetenci učitele jako

připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti (s. 156).

V jiném, podrobnějším vymezení se uvádí (Vašutová, 2001, s. 30–31):

Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravě na vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy.

Na bázi profesních kompetencí je založen **profesní standard**. Smyslem profesního standardu jako pojmu **normativního** je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese (oprávnění vykonávat profesi). Profesní standard definuje nezbytné (klíčové) kompetence vyjadřující způsobilost učitele (pedagogického pracovníka) k výkonu profese v příslušné kategorii. Jinými slovy, je konkretizací požadované kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich **prokazatelnosti**. ... Pro naše podmínky navrhuje prokazatelnost na základě doložení o absolvování ucelených studijních programů, dílčích programů nebo kurzů, příp. zkoušek.

Pro ilustraci uvedeme alespoň výsek z návrhu učitelských kompetencí podle Vašutové (2001):

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ (s příslušným prokazatelným studiem, jež je specifikováno) by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence:

1. Kompetence oborově předmětová
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická
3. Kompetence obecně pedagogická
4. Kompetence diagnostická a intervenční
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

6. Kompetence manažerská a normativní
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Ostatní předpoklady:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost
- dobrý aktuální zdravotní stav
- mravní bezúhonnost

Každá ze sedmi skupin kompetencí je podrobněji členěna na komplexní požadavky – těch je celkově 37. Příklad: Součástí učitelovy kompetence oborově předmětové je požadavek:

je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu (s. 113). Podobně součástí učitelovy kompetence obecně pedagogické je požadavek: ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů (s. 114).

Jak je patrné, **soubor požadavků na profesní standard českého učitele je dosti rozsáhlý a náročný**. Kromě toho uvedený návrh učitelských kompetencí není jediný – např. V. Švec (2001a) ve svém výčtu učitelských kompetencí formuluje navíc tyto další:

- informatická a informační kompetence,
- metodologická kompetence (zahrnující též akční výzkum pro učitele).

Jiné *kompetence pro učitele* navrhuje H. Filová (2001) jakožto standard přípravného vzdělávání učitelů primární školy. Standard vymezuje celkem 29 dílčích kompetencí, tj. toho, co „absolvent oboru dokáže“ – např. *vypracovat a realizovat individuální výukový (studijní) plán dítěti „na míru“* (uvedeno jako jedna z „realizačních kompetencí“, s. 107).

Teorii učitelských kompetencí a profesního standardu se dnes u nás zabývá již velmi početná literatura, zvláště v souvislosti s rezortním výzkumem MŠMT ČR „Podpora práce učitelů“, jehož výstupy jsou prezentovány ve sborníku *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (2001). V něm je publikován také konkrétní **Návrh profesního standardu** (pro učitele mateřské školy, základní školy, středních škol), **Návrh kategorizace funkcí učitelů, vychovatelů a mistrů** aj.

Ve sborníku se setkáváme ještě s dalšími kompetencemi učitele, jež jsou postulovány některými teoretiky, zejm. *řídící a sebeřídící kompetence učitelů 2. stupně ZŠ* (D. Nezvalová), *diagnostické kompetence učitelů mateřských škol* (D. Kropáčková), *klíčové kompetence učitele primární školy* (V. Spilková), *kompetence učitelů odborných předmětů pro střední školy* (J. Štáva), *kompetence učitelů odborných předmětů na středních zemědělských a lesnických školách* (M. Krhutová) aj.

Vedle toho Slavík a Siňor (1993) vymezují specifickou **reflexivní kompetenci** učitele, chápanou jako *míra připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání*, tj. diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky pro po-

zitivní ovlivnění (s. 157). Již předtím byly formulovány více či méně podrobné návrhy učitelských kompetencí, resp. klíčových dovedností učitele (Spilková, 1996; Švec, 1998; Kyriacou, 1996 aj.).

Záležitost učitelských kompetencí a standardů je nová, a proto je dosud ve stadiu teoretických návrhů a s uplatňováním odlišných přístupů:

- Shoda je zřejmě v tom, že profesní kompetence jsou chápány jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu *profesionalizace*, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.

- Odlišnosti jsou asi v chápání závaznosti profesního standardu: V pojetí Vašutové (2001) má mít profesní standard *normativní* charakter (viz definici výše); v pojetí Švecové (2001a) je záležitost chápána ambivalentně:

Profesní kompetence by měly být **závazné** pro všechny fakulty podílející se na přípravném vzdělávání učitelů. Cesty naplňování těchto kompetencí však mohou být rozmanité a **nelze je tedy normativně vymezovat**. (s. 53)

S tím lze porovnat požadavek, aby závaznost učitelského standardu byla zadána povinně, tj.

„přijetím legislativního opatření, předepisujícího standard učitelské kvalifikace, který bude kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami“ (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, 2001, s. 43).

Souhrnně vyjádřeno, v české teorii přípravného a dalšího vzdělávání učitelů panuje v současné době čilý ruch a z publikovaných prací, různých seminářů a konferencí je patrná euforie – panuje přesvědčení, že precizní vymezení kompetencí učitele a profesního standardu je žádoucí, nezbytné, vhodné (není módní) apod. Má se za to, že vymezené kompetence a standardy mohou vést nejen ke zlepšení profesní přípravy učitelů, ale ve svých důsledcích až ke zkvalitnění školní edukace – neboť se „nové“ kompetence a standardy kladou do vztahu ke kvalitě učitelů (viz sborník *Učitelé jako profesní skupina*, 2. díl, 2001).

Mají teoretické modely učitelských kompetencí a standardu **vskutku tak velkou využitelnost, jaká se jim přisuzuje**? Sotva by se u nás dnes našel někdo z pedagogických odborníků, kdo by pochyboval o této roli kompetencí a standardů pro přípravné vzdělávání učitelů. Avšak pragmaticky uvažující pozorovatel musí klást otázky typu:

Jak se to všechno bude realizovat? Bude vůbec možné to realizovat při stávající situaci vzdělavatelů učitelů, při současném stavu pedagogických fakult? A jak bude efektivnost případné realizace vyhodnocována? Atd.

Kromě toho se nikdo nezajímá o „lidský faktor“ v této záležitosti: **Jsou vůbec učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici?** Již v 80. letech, v rámci širšího výzkumu „didaktických do-

vedností“ učitele, sestavil J. Šturma (1986) inventář dovedností předepisovaných učitelům tehdejšími pedagogickými dokumenty – tento seznam má 206 „základních“ dovedností (celkový inventář zahrnoval 1300 požadovaných dovedností a činností učitele!). Dnes by byl takový seznam ještě širší, neboť je postulována řada nových požadavků – **jenže mohou to všechno učitelé vůbec zvládat?**²⁴

Zatím se u nás tyto otázky nekladou, ačkoliv mají zásadní význam – snadnější je něco učitelům naplánovat, obtížnější je prokazovat, že to může fungovat či funguje s úspěchem. Snad jen S. Štech (1994) u nás vysvětluje, že je *třeba opustit fikci technicky přesné („inženýrské“) výstavby přípravy učitelů* – tedy jak se o to pokouší standardizační hnutí – a doporučuje *spíše ukázat dilemata, rozpory a nejistoty, se kterými se budoucí učitel bude potýkat ... naučit ho reflexi a kladení otázek vlastnímu konání* (s. 319) – tedy reflexivní příprava učitelů (viz k tomu Nezvalová, 2000; Slavík, Čapková, 1994; *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, 2000).

Domníváme se, že v záležitosti učitelských kompetencí a standardů, jejichž zavádění je u nás dnes prosazováno některými teoretiky, je zapotřebí zaujmout realistický přístup:

Určité základní, rámcové kompetence je jistě užitečné vymezovat (ostatně o totéž se pokoušeli odborníci již v dřívějších obdobích), **avšak ty musí být stanovovány s plným respektováním reálných podmínek výkonu učitelské profese**. Nelze učitelům jen předepisovat „od zeleného stolu“ nové a nové požadavky, aniž by se braly na zřetel možnosti jejich proveditelnosti v běžné školní praxi.

Konstruování standardů pro vzdělávání učitelů musí vycházet z důkladné analýzy současného stavu profesní přípravy. To znamená, že je nutno zmapovat, porovnat a vyhodnotit, jaký je obsah, způsoby a výsledky přípravy učitelů na českých pedagogických a dalších fakultách. Až dosud nebyla takováto analýza provedena, ačkoliv byla již z různých míst požadována a některé kroky k tomu byly uskutečněny (analýza studijních plánů pedagogických fakult – Průcha, 1995; srov. též analýzu pregraduálního vzdělávání slovenských učitelů – Turek, 2001).

O to zajímavější jsou názory i pochybnosti, které jsou k této záležitosti vyslovovány v zahraničních diskusích, s nimiž čtenáře stručně seznámíme.

²⁴ Šturmovu metodiku by bylo užitečné aplikovat na soubor současných právních norem a pedagogických dokumentů vymezujících profesi učitele. Ukázalo by se nejen, jak rozsáhlý je inventář požadovaných profesních dovedností učitele, ale také jaká je jejich významnost (na základě frekvence tzv. akčních sloves typu „organizovat“, „řídit“, „vytvářet“ aj.).

zitivní ovlivnění (s. 157). Již předtím byly formulovány více či méně podrobné návrhy učitelských kompetencí, resp. klíčových dovedností učitele (Spilková, 1996; Švec, 1998; Kyriacou, 1996 aj.).

Záležitost učitelských kompetencí a standardů je nová, a proto je dosud ve stadiu teoretických návrhů a s uplatňováním odlišných přístupů:

- Shoda je zřejmě v tom, že profesní kompetence jsou chápány jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu *profesionalizace*, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání.
- Odlišnosti jsou asi v chápání závaznosti profesního standardu: V pojetí Vašutové (2001) má mít profesní standard *normativní* charakter (viz definici výše); v pojetí Švecové (2001a) je záležitost chápána ambivalentně:

Profesní kompetence by měly být **závazné** pro všechny fakulty podílející se na přípravném vzdělávání učitelů. Cesty naplňování těchto kompetencí však mohou být rozmanité a **nelze je tedy normativně vymezovat**. (s. 53)

S tím lze porovnat požadavek, aby závaznost učitelského standardu byla zadána povinně, tj.

„přijetím legislativního opatření, předepisujícího standard učitelské kvalifikace, který bude kritériem pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami“ (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, 2001, s. 43).

Souhrnně vyjádřeno, v české teorii přípravného a dalšího vzdělávání učitelů panuje v současné době čilý ruch a z publikovaných prací, různých seminářů a konferencí je patrná euforie – panuje přesvědčení, že precizní vymezení kompetencí učitele a profesního standardu je žádoucí, nezbytné, vhodné (není módní) apod. Má se za to, že vymezené kompetence a standardy mohou vést nejen ke zlepšení profesní přípravy učitelů, ale ve svých důsledcích až ke zkvalitnění školní edukace – neboť se „nové“ kompetence a standardy kladou do vztahu ke kvalitě učitelů (viz sborník *Učitelé jako profesní skupina*, 2. díl, 2001).

Mají teoretické modely učitelských kompetencí a standardu vskutku tak velkou využitelnost, jaká se jim přisuzuje? Sotva by se u nás dnes našel někdo z pedagogických odborníků, kdo by pochyboval o této roli kompetencí a standardů pro přípravné vzdělávání učitelů. Avšak pragmaticky uvažující posuzovatel musí klást otázky typu:

Jak se to všechno bude realizovat? Bude vůbec možné to realizovat při stávající situaci vzdělavatelů učitelů, při současném stavu pedagogických fakult? A jak bude efektivnost případné realizace vyhodnocována? Atd.

Kromě toho se nikdo nezajímá o „lidský faktor“ v této záležitosti: **Jsou vůbec učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici?** Již v 80. letech, v rámci širšího výzkumu „didaktických do-

vedností“ učitele, sestavil J. Šturma (1986) inventář dovedností předepisovaných učitelům tehdejšími pedagogickými dokumenty – tento seznam má 206 „základních“ dovedností (celkový inventář zahrnoval 1300 požadovaných dovedností a činností učitele!). Dnes by byl takový seznam ještě širší, neboť je postulována řada nových požadavků – **jenže mohou to všechno učitelé vůbec zvládat?**²⁴

Zatím se u nás tyto otázky nekladou, ačkoliv mají zásadní význam – snadnější je něco učitelům naplánovat, obtížnější je prokazovat, že to může fungovat či funguje s úspěchem. Snad jen S. Štech (1994) u nás vysvětluje, že *je třeba opustit fikci technicky přesné („inženýrské“) výstavby přípravy učitelů* – tedy jak se o to pokouší standardizační hnutí – a doporučuje *spíše ukázat dilemata, rozpory a nejistoty, se kterými se budoucí učitel bude potýkat ... naučit ho reflexi a kladení otázek vlastnímu konání* (s. 319) – tedy reflexivní příprava učitelů (viz k tomu Nezvalová, 2000; Slavík, Čapková, 1994; *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*, 2000).

Domníváme se, že v záležitosti učitelských kompetencí a standardů, jejichž zavádění je u nás dnes prosazováno některými teoretiky, je zapotřebí zaujmout realistický přístup:

Určité základní, rámcové kompetence je jistě užitečné vymezovat (ostatně o totéž se pokoušeli odborníci již v dřívějších obdobích), **avšak ty musí být stanovovány s plným respektováním reálných podmínek výkonu učitelské profese**. Nelze učitelům jen předepisovat „od zeleného stolu“ nové a nové požadavky, aniž by se braly na zřetel možnosti jejich proveditelnosti v běžné školní praxi.

Konstruování standardů pro vzdělávání učitelů musí vycházet z důkladné analýzy současného stavu profesní přípravy. To znamená, že je nutno zmapovat, porovnat a vyhodnotit, jaký je obsah, způsoby a výsledky přípravy učitelů na českých pedagogických a dalších fakultách. Až dosud nebyla takováto analýza provedena, ačkoliv byla již z různých míst požadována a některé kroky k tomu byly uskutečněny (analýza studijních plánů pedagogických fakult – Průcha, 1995; srov. též analýzu pregraduálního vzdělávání slovenských učitelů – Turek, 2001).

O to zajímavější jsou názory i pochybnosti, které jsou k této záležitosti vyslovovány v zahraničních diskusích, s nimiž čtenáře stručně seznámíme.

²⁴ Šturmovu metodiku by bylo užitečné aplikovat na soubor současných právních norem a pedagogických dokumentů vymezujících profesi učitele. Ukázalo by se nejen, jak rozsáhlý je inventář požadovaných profesních dovedností učitele, ale také jaká je jejich významnost (na základě frekvence tzv. akčních sloves typu „organizovat“, „řídit“, „vytvářet“ aj.).

7.3 Diskuse o přípravném vzdělávání učitelů v zahraničí

Diskuse a kritika vedená o vzdělávání učitelů v ČR není nikterak ojedinělá. Naopak, i v jiných zemích Evropy, v USA, v Austrálii se vedou stejně intenzivní diskuse a nespokojenost s přípravným vzděláváním učitelů je mnohdy vyjadřována velmi silně, včetně kritických postojů i k nově vytvářeným standardům učitelské profese. Z této zahraniční situace zde uvedeme případy z některých zemí.

Německo

Ačkoliv přípravné vzdělávání učitelů je v Německu považováno za náročné (vzhledem k požadavkům na 1. a 2. státní zkoušku a povinnou přípravnou službu kandidátů učitelství – viz výše v 7.1), v posledních letech přibývají kritické hlasy o tom, zda současný systém studia je účelný. V jednotlivých spolkových zemích je situace odlišná v tom, že v některých dominuje konsekutivní (následný) model přípravy, v jiných se prosazuje spíše paralelní (souběžný) model.

Němečtí pedagogičtí teoretici jsou ve sporu o tom, který model je efektivnější. Např. v kontroverzní diskusi v časopise *Pädagogik* (2001, č. 7–8) s názvem *Die grundständige Lehrerausbildung abschaffen? (Odstranit důkladně založenou přípravu učitelů?)* se vyhrotily názory k situaci v Severním Porýní-Vestfálsku: Podstata polemiky je v tom, zda podržet dosavadní konsekutivní model, při němž „důkladně založenou přípravou“ se rozumí oddělené studium oboru a následné studium pedagogické a po něm praxe – nebo zda přejít na paralelní model (nazývaný též integrativní), tj. se souběžným propojením oborového a pedagogického studia i praxe.

Do diskusí zasáhl nejvyšší orgán školské politiky v Německu – KMK (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD*), který funguje jako federální ministerstvo školství. Zřídil mezioborovou komisi k posouzení přípravného vzdělávání učitelů, pod vedením významného odborníka Ewalda Terharta, profesora pedagogiky na univerzitě v Bochumu. Výsledkem je rozsáhlý dokument *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (2000), jenž mapuje současnou situaci a vytyčuje problémy týkající se dalšího vývoje přípravy učitelů.

Pokud jde o současný stav, dokument je dosti kritický: Upozorňuje na to, že oddělování oborového studia a pedagogické přípravy má za následek, že pedagogicko-didaktická příprava je kratší a není tak důkladná a vědecky založená jako příprava v oboru. Přitom existují i velké rozdíly mezi spolkovými zeměmi, zejména ve zkouškách a jejich požadavcích v oblasti pedagogiky a předmětových didaktik.

Hlavním účelem dokumentu je však uvažování o perspektivách učitelského vzdělávání. V zásadě platí, že zůstane zachován systém dvou státních zkoušek

a současně přípravná služba učitelů (ta musí trvat nejméně 1 rok), avšak doporučuje se **posilovat integrativní model přípravy, tj. propojovat oborové a pedagogické studium**. K tomu účelu jsou také popsány *profesní kompetence*, jež mají být v přípravném vzdělávání učitelů respektovány: *Vyučovat; vychovávat; diagnostikovat; hodnotit; radit; rozvíjet profesní kompetence*. Zajímavá je argumentace k učitelově kompetenci „vychovávat“:

„Úkolem školy, resp. učitelů nemůže být to, aby přejímali povinnosti rodičů. Škola není koncipována jako nějaké sociálně pedagogické zařízení. **Učitelky a učitelé nemohou napravovat problematický vývoj a deficity žáků, které jsou způsobovány společensko-kulturními příčinami.**“ (s. 51)

To je jistě závažná a realistická deklarace – ve srovnání např. s českou situací, kde se u učitelů stále předpokládá dosti výrazná korekční služba ve vztahu k sociálně deviantním důsledkům nepříznivé rodinné výchovy (viz návrhy profesního standardu učitelů zmíněné v části 7.2).

Pokud jde o profesní standardy učitelů, v německém dokumentu jsou formulovány spíše zásady a doporučení pro jejich tvorbu než samotné standardy. Deklaruje se, že standardy musí být:

1. **teoreticky založené** (tj. opírající se o vědecké přístupy);
2. **empiricky verifikované** (výzkumně ověřené);
3. **prakticky vyzkoušené** (v práci učitelů a škol).

Tyto zásady jsou bezesporu oprávněné, stejně jako celkový princip dalšího zdokonalování přípravy učitelů:

„**Obrat k realitě** by měl být rozhodující v diskusích o přípravě učitelů. Prvním krokem k tomu je solidní, široce založená **evaluace stavu přípravy učitelů** v Německu.“ (s. 156)

Jak patrně, snahy německých odborníků o zdokonalování přípravy učitelů jdou shodným směrem jako u českých odborníků – ti se pokoušejí rovněž zakládat příslušné změny na výzkumných přístupech (srov. projekty ve sborníku *Učitelé jako profesní skupina*, 2001, a další projekty). Na druhé straně se nevyjevuje, že by se v Německu vkládaly tak velké naděje právě do podrobného legislativního vymezení standardů pro učitele, jak se to jeví u nás (srov. výše požadavek v Bílé knize).

Anglie

Pokud jde o učitelskou profesi v Anglii a Walesu, britská média opakovaně v posledních letech poukazují na četné problémy – zejm. nedostatek kvalifikovaných učitelů ve školách, zvyšující se agresivitu žáků vyvolávající odchod učitelů do jiných profesí, nevybavenost učitelů pro práci s žáky různých etnických skupin, jejichž počet v britských školách enormně stoupá aj. Jedno z východišek se spatřuje v zdokonalení přípravy učitelů, též s pomocí profesního standardu, který již existuje.

Standard učitelské profese byl vytvořen Agenturou pro přípravu učitelů – TTA (*Teacher Training Agency*) a publikován jako dokument *Standards and National Professional Qualification for Subject Teachers* v roce 1996. Je často označován jako „národní kurikulum pro učitele“. Týká se učitelů aprobovaných pro výuku konkrétních předmětů a má celostátní platnost. Kromě jiného se v souladu s tímto standardem mělo zavést povinné absolvování „zácvičného roku“ (*induction year*) pro všechny nově kvalifikované učitele od září 1999. Během tohoto období má o každého začínajícího učitele pečovat pověřený „uvádějící učitel“ (mentor), jenž má být současně školitelem, rádcem i hodnotitelem učitelovy praxe.

Se zavedením tohoto standardu učitelské profese byla spojena velká očekávání především ze strany školských politiků. Avšak současně se střetává se skeptickým přijetím nebo až odmítáním ze strany učitelů a vzdělavatelů učitelů na vysokých školách. Ukazuje se např., že faktická péče o začínající učitele je krátká a nedostatečně účinná. Za tím účelem Národní shromáždění Walesu vydalo v lednu 2001 dokument *Supporting New Teachers*, ve kterém se navrhuje, aby zácvičné období pro učitele bylo prodlouženo až na tři roky.

Skepse k standardu pramení též z názorů, že tato norma je natolik direktivní, že potlačuje individualitu učitelů, sešňorává je do jednotného typu a nerespektuje rozdílnost potřeb začínajících učitelů. Toto stanovisko vyjadřuje např. britský pedagog Jim Graham (1997) v časopise *British Journal of In-Service Education* v polemické stati s příznačným názvem *Národní kurikulum pro přípravu učitelů: politická hra, nebo podpora profesionalizace?* Graham píše o standardu:

Tato dehumanizující, technická racionalita, která znehodnotila idealismus učitelů, nebude schopna produkovat zaangażované učitele. Nutně potřebujeme novou vizi, aby namísto nekonečného usměrňování učitelů byla znovu vzkříšena angažovanost pro tuto profesi, než bude ztracena celá generace učitelů. (Je to prezentace názoru, který se objevuje i v jiných zemích, totiž že učitelská profese a příprava na ni je „dehumanizována“ a postrádá ideály – srov. níže v této kapitole.)

V Británii se rozvinula během posledních několika let bouřlivá diskuse o záležitosti standardů (*standards agenda*), a to jak standardů pro výkony žáků, tak standardů pro práci učitelů. Časopis *Journal of In-Service Education* vyhradil této problematice speciální monotematické číslo (1, 2001), v jehož úvodním příspěvku zaujímají J. Reed a J. Learmonth (2001) k problematice učitelských standardů velmi kritický, resp. odmítavý postoj, který stojí za podrobnější seznámení.

Autoři argumentují, že „školská reforma, která je vynucována na základě standardů, má nízkou pravděpodobnost dosažení zamýšlených výsledků“. Důvodem je to, že standardy jakožto externě zadané normy nevedou učitele k samostatné iniciativní práci mířící ke změnám ve třídách. Přístup založený na standardech vzbuzuje u učitelů to, že jsou standardy vnímány jako externí kontrola a preskripce, což zvyšuje hladinu jejich anxiety.

Dále se argumentuje, že neexistuje přímý vztah mezi důrazem kladeným v reformě vzdělávání na standardy a zlepšením škol. Změny ve školách se tak stávají nástrojem v rukou politiků a paradoxně přestávají být záležitostmi těch, kdo jsou se vzděláváním přímo spjati, tedy učitelů.

To je nebezpečná situace, kdy celá agenda standardů způsobuje, že to, co je chápáno jako „dobré vzdělání“, je redefinováno tak, aby sloužilo především globálnímu trhu práce (s. 17).

Nejen tito odborníci, ale i další z okruhu vzdělavatelů učitelů se ohrazují kriticky vůči tomu, co se má na základě normativních dokumentů TTA vytvářet jakožto typ „britského standardního učitele“ (*British Standard Teacher*). Kritici přicházejí též se závažnými argumenty, že **výzkumné nálezy neprokazují účinnost zavedeného standardu v praxi**. To je ovšem kardinální problém týkající se efektů, jež by měl mít profesní standard pro změnu pedagogického myšlení učitelů a snad i pro reálný výkon učitelovy profese (viz otázky v závěru části 7.2), ale i efektů očekávaných od dalšího vzdělávání učitelů. Podívejme se v této souvislosti na dost skepticky vyznívající nálezy dvou britských výzkumů.

Profesní vývoj začínajících učitelů

Podobně jako v Anglii, i v Severním Irsku všichni začínající učitelé jsou povinni od září 1999 se zúčastňovat programů „kontinuálního profesního vývoje“ (*CPD – continuing professional development of teachers*). Podstatou programu je integrované vedení začínajících učitelů ze strany (1) instruktorů (mentorů, zkušených učitelů) ve škole, (2) regionálních pedagogických středisek a (3) vysokoškolských pedagogických institucí (tutorů). Všichni učitelé, kteří dokončili studium v roce 1998 a později, zahájili svou úvodní fázi profesního výcviku s použitím *Vstupního profilu kariéry* (*Career Entry Profile*), který je aplikován u začínajícího učitele pod vedením tutora, jenž učitele vede a kontroluje. *Vstupní profil kariéry* vymezuje cíle výcviku individuálního učitele a potřeby jeho kontinuálního vývoje v termínech kompetencí. Tomu předcházela důkladná příprava tohoto programu, zejm. instrukční příručka *Teacher Education Partnership Handbook*, která nabízí školám rady k podpoře začínajících učitelů a vymezuje kritéria hodnocení aktivit profesního vývoje.

První zkušenosti s tímto modelem přípravy se pokusil vyhodnotit H. Kearns (2001): Kearns zkoumal zkušenosti severoirských učitelů s tímto programem a zjistil, že jejich angažovanost je většinou slabá či „váhává“, a to z různých důvodů – úspěšnost programu závisí na míře podpory ze strany školy, na postojích k povinnému školení aj. Ovšem již samotná realizace výzkumu skončila fiaskem: návratnost dotazníků od začínajících učitelů byla jen 15 procent!

Efektivnost dalšího vzdělávání učitelů

V Británii stejně jako v jiných zemích se odborníci zamýšlejí nad tím, jak vysokou efektivnost má v profesionalizaci učitelů další vzdělávání učitelů (DVU). Problém spočívá v tom, jak efektivnost DVU zjišťovat, aby se prokázalo, že DVU působí vůbec nějaké změny v práci učitelů. Vznikají metodologické otázky zejména:

- Mají být pozorováni ve třídě ti učitelé, kteří prošli nějakou formou DVU, aby se zjistilo, zda v jejich práci vůbec nastaly nějaké změny a které to jsou?
- Jak dlouho to trvá, než se nějaké změny projeví?
- Jak dlouhé a časté musí být pozorování jednotlivého učitele?
- Lze zaručit, že určitá pozorovaná změna je výsledkem DVU?
- Jak zjistit, že pozorovaná změna bude trvalá nebo jen krátkodobá, po níž nastane návrat k dřívějšímu stavu?
- Kdo je nejvhodnějším pozorovatelem změn – výzkumník jako nezáúčastněný pozorovatel, nebo ředitel školy, který práci učitele dobře (někdy dlouhodobě) zná?

Tyto otázky nejsou vyřešeny. Britský výzkumník R. English (1995) se jim vyhnul tak, že namísto pozorování se dotazoval samotných učitelů. Zadával jim řadu otázek:

- .. Můžete identifikovat alespoň jeden aspekt vaší práce ve třídě, který se v posledních letech změnil?
- .. Můžete stručně vysvětlit, jak tato změna nastala a které faktory ji vyvolaly?
- .. Můžete identifikovat překážky, které změnám ve vaší práci zabraňují?

Dotazník byl zaslán vzorku učitelů (N = 396) reprezentativnímu co do druhů škol v jednom školském okrese. Odpovědi byly shromážděny od 269 učitelů 80 primárních škol (návratnost 67 %) a od 127 učitelů matematiky z 33 sekundárních škol (návratnost 60 %).

Výsledky ukázaly celkem 40 identifikovaných změn (např. změny v hodnocení žáků, více ukládaných domácích úkolů, větší používání počítačů aj.) v obou skupinách učitelů. Šokující však bylo zjištění, že **učitelé identifikovali jen velmi nízký vliv DVU jako iniciátora změn ve své práci**. V první skupině to bylo necelých 8 % učitelů, v druhé skupině necelá 4 % učitelů. Naopak měř polovina učitelů v obou skupinách považovala za hlavní faktor změn podávky národního kurikula a standardy hodnocení žáků. Závěr je tudíž dosti optimistický (English, 1995, s. 308):

Nálezy tohoto výzkumu naznačují, že změny ve třídě jsou způsobovány převážně vnějšími faktory, jako je národní kurikulum a zkušební komise. Dominance těchto faktorů vyvolává pochybnosti o trvalosti změn, tj. jestliže byly na učitele uloženy zvnějšku, je málo pravděpodobné, že budou mít delší trvání. Vložením učitelů v rámci jejich dalšího vzdělávání hraje tedy poměrně malou roli i v iniciaci změn.

Austrálie

Také v Austrálii vedla nespokojenost s dosavadní přípravou učitelů k vymezování profesních kompetencí a profesního standardu. Přípravné vzdělávání učitelů se uskutečňuje na univerzitách, avšak existují v něm různé odlišnosti, také v důsledku federálního uspořádání země (o australském systému přípravy učitelů informují Brooks, Service, 1999). Již začátkem devadesátých let sílily snahy o eliminaci těchto odlišností vytvořením „národního modelu přípravy učitelů“. Výsledkem snah je vytvoření **národního standardu pro přípravu učitelů** – *National Standards & Guidelines for Initial Teacher Education* (1997) a dalších oficiálních dokumentů s celostátní platností. Národní standard byl zkonstruován skupinou odborníků reprezentujících jak fakulty připravující učitele, tak učitelské asociace. Dokument vymezuje v termínech kompetencí celkem 49 atributů profese, kterých by měl dosahovat kvalifikovaný učitel.

Jak a s jakými efekty tento národní standard funguje? K tomu konstatuje Wendy Crebbinová (Crebbin, 1999) z Pedagogické fakulty Univerzity v Ballaratu, že uplynula dosud krátká doba od zavedení národního standardu, než aby se dalo jeho působení na různých pedagogických fakultách vyhodnotit. Avšak z probíhajících diskusí se rýsuje jedna linie, která je v opozici vůči „příliš technicistnímu“ pojetí standardu – a tom je třeba se zmínit podrobněji vzhledem k české situaci.

7.4 Profesní standardy v přípravě učitelů: dehumanizovaná norma?

Jak je patrné z výše uvedených případů, v zahraničí se vedou vážné diskuse o kompetencích učitelské profese a v některých zemích jsou již zkonstruovány národní standardy pro přípravu učitelů. Zejména v Austrálii je tento národní standard doveden do podoby rozvinuté normy s celostátním dosahem, jež má sloužit k externí kontrole a akreditaci programů učitelského vzdělávání. Výslovně se konstatuje:

„Národní standardy a rámce pro přípravné vzdělávání učitelů jsou vytvořeny za tím účelem, aby především byly používány pro externí hodnocení programů přípravného vzdělávání a jejich schválení a akreditaci. Je to součást veřejné akontability²⁵ příslušných institucí.“ (*National Standards & Guidelines for Initial Teacher Education*, 1997, s. 1)

Jak shrnuje W. Crebbinová (Crebbin, 1999), v australských diskusích k tomuto standardu se vyjevují protichůdné názory: Na jedné straně se uznává jeho potřebnost pro zvýšení kvality přípravy učitelů. Na druhé straně se vytýká,

²⁵ Akontabilita (angl. accountability) je odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnost informovat o tom své klienty (řídící orgány, rodiče, veřejnost, sponzory aj.).

že standardizační přístupy v učitelském vzdělávání, vycházející z okruhu politických a ekonomických orientací, jsou zakládány racionalisticky, technicistně a s nedoceněním humanistických hodnot. Uvažuje se proto o přetvoření tohoto standardu tak, aby v něm byly začleněny nejen kompetence (v termínech dovedností a znalostí), ale také morální a jiné hodnoty:

S ohledem na získávání mladých lidí pro učitelskou profesi je nutné, aby byly zdůrazněny osobnostní kvality učitelů, etické hodnoty, mravní poslání školní výuky, emocionální zaangażovanost u těch, kdo se zajímají o studium učitelství – spíše než jen soustředění na kurikulum učitelského studia.

Jsou to tedy podobné postoje k standardu pro přípravu učitelů, jaké byly uvedeny výše v souvislosti s britskou situací a jaké se porůznu objevují i jinde. Např. ve Finsku shrnuje Hannele Niemiová (Niemi, 1999) názory různých odborníků o tom, že **externí hodnocení kvality učitelů ze strany školských politiků jsou neadekvátní** – mnohem víc se zaměřují na typy činností učitelů než na obsah těchto činností. Parafrázuje tuto skutečnost výrokem, že učitel jako profesionál je chápán jako ten, „kdo má vykonávat věci správně“, namísto toho, „kdo má vykonávat správné věci“. Především ale se opomíjí „hodnotové zakotvení“ přípravy učitelů, kteří nemají být jen hodnotově neutrálními rutinéry, nýbrž spolutvůrci hodnotových orientací mládeže.

Profesorka Niemiová (1999) vyjadřuje své pojetí takto:

Vzdělávání učitelů se ocitlo na křižovatce. Na jedné straně je jasné, že učitelé potřebují vysoce kvalitní profesní dovednosti, ale na druhé straně se nedoceňuje, že potřebují také hluboké uvědomování si hodnot, jež mají zprostředkovávat. **To je zvlášť důležité v současném postmoderním světě, který sice poskytuje svobodu, ale současně ničí tradiční hodnoty.**

Ostatně hlasy požadující posílit hodnotovou výchovu jak ve školním vzdělávání, tak v přípravném vzdělávání učitelů – jako způsob obrany proti rizikům a ohrožením, v nichž se ocitla současná společnost – se ozývají i u nás: S. Kučerová (2000) velice přesně popisuje zpochybňování „morálního řádu našeho života, který se vyvíjel od nejzazších počátků existence člověka na Zemi“ (s. 25), a zdůrazňuje proto roli učitele pro udržení principů hodnotové výchovy.

Můžeme tedy dosavadní výklad uzavřít souhrnným konstatováním: Z konfrontace přístupů, které jsme výše uvedli, se konstruování normovaných kompetencí a profesního standardu učitele nejeví tak jednoznačně bezproblémové či snadno využitelné, jak se to zdá některým jejich propagátorům. Profesní kompetence a standardy pro učitele mají patrně svou užitečnost (ta ale dosud prokázána nebyla), avšak prioritně záleží na tom, jaký obsah je do nich vložen.

7.5 Testování profesní způsobilosti učitelů

Jak jsme objasnili, samotná existence standardů pro učitelskou profesi ještě nezaručuje – pokud vůbec jsou standardy zaváděny a používány – že vedou k pozitivním efektům v práci učitelů. Možná proto je prosazován i jiný způsob k zajišťování kvality učitelů, zřejmě operativnější, avšak velmi diskutabilní – totiž **povinné testování profesní způsobilosti učitelů**. Je oficiálně zaváděno v USA a v Anglii, jak stručně objasníme.

V USA je přípravné vzdělávání učitelů podrobováno silné kritice, je v něm spatřována jedna z příčin klesající úrovně základního a středního školství. Učitelství je v USA často prohlašováno za „semiprofesi“, protože nesplňuje všechny atributy požadované od „úplné“ profese s vysokou odborností (podrobněji in Průcha, 2002, s. 174–175). Jednou z charakteristik této semiprofese je to, že udělování licence pro výkon učitelského povolání v primárních a sekundárních školách (K-12, tedy 12 ročníků vzdělávání) nesplňuje vysoké nároky týkající se způsobilosti vyučovat. Kromě toho je kvalita absolventů početných škol připravujících učitele velmi rozdílná jak mezi jednotlivými americkými státy, tak uvnitř nich.

Je ovšem nutno připomenout, že přípravné vzdělávání učitelů v USA má poněkud nižší úroveň než v Evropě: Jak uvádějí Hallinan a Khmelkov (2001), velká část institucí připravuje budoucí učitele na úrovni bakalářského studia. Byly sice již od 80. let vytvářeny projekty na zavedení graduálního studia (tj. magisterského), avšak ještě k roku 1998 se konstatuje, že *méně než polovina kolejí připravujících učitele zavedla graduální programy* (s. 180).

Řešení těchto nesnází vidí američtí odborníci ve dvou přístupech: (1) v konstruování závazných standardů pro instituce připravující učitele; (2) v povinném testování způsobilosti učitelů k výkonu povolání.

■ Pokud jde o **standardy**, jsou vytvářeny v *Národní radě pro akreditaci učitelského vzdělávání (NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education)* sídlící ve Washingtonu. NCATE vydávala v průběhu devadesátých let standardy pro přípravu učitelů, které zavazují příslušné instituce k dodržování určitých požadavků na tuto přípravu. Poslední, revidovaná verze standardů je publikována v dokumentech: *Program Standards for Elementary Teacher Preparation* (2000); *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education* (2001).

Tyto standardy jsou přijímány institucemi připravujícími učitele s rozpaky – některé je respektují, jiné odmítají, jak dokládá probíhající diskuse (např. A. E. Wise, J. A. Leibbrand, 2001). Hallinan a Khmelkov (2001) konstatují, že v roce 1997 pouze 15 států unie používalo standardy NCATE jako základnu pro akreditaci programů přípravy učitelů.

■ Složitější je záležitost **testování učitelské způsobilosti**. Bylo zahájeno nejprve ve státě Massachusetts, který je v USA považován za zvlášť iniciativní v „restrukturalizaci“ školství. V letech 1998–2000 vydal Department of Education (tj. ministerstvo školství) tohoto státu sérii testů a manuálů, určených učitelům – zejm. *MECT – Massachusetts Educator Certification Tests: Technical Report Summary* (<http://www.doe.mass.edu/teachertest/0727/99c/techsumm.html>). Testy mají dvě složky: (1) složka komunikačních a jazykových dovedností, např. schopnost porozumět a analyzovat čtený text, napsat esej na dané téma, interpretovat tabulky a grafy aj.; (2) složka zaměřená na aprobační předměty, v níž má subjekt prokázat znalost příslušného předmětu a jeho didaktiky.

Testy MECT a podobné jsou prováděny ve většině států USA jako podmínka k udělení učitelské licence. Setkávají se s velkou kritikou ze strany výzkumníků kvůli nízké validitě a reliabilitě (Melnick, Pullin, 2000) a s odmítáním ze strany učitelů – ti považují testy za ponižující: V červnu roku 1999 demonstrovalo na 20 tisíc učitelů v Massachusetts proti testům, také v rozhořčení nad tím, že vládní mluvčí označil učitele a jejich vzdělavatele za „idioty“ (poté co 59 % uchazečů v testu selhalo).

V časopise *Journal of Teacher Education* (2000, č. 4), jenž je periodikem vlivné *Americké asociace kolejí pro vzdělávání učitelů (AACTE)*, píše jeho šéfredaktorka Marilyn Cochran-Smithová, že

„masové testování učitelů jako způsob řešení dlouhodobých problémů školství je slabý a zjednodušující způsob mimořádně komplikovaného problému ... Neblahé věci ve školství se nezmění jednoduše tím, že učitelé budou testováni, neboť to neodstraní problémy vzdělávání ve velkoměstských a chudých venkovských oblastech, problémy rasových a sociálních nerovností ve vzdělávání atd.“

Zajímavé je, že obdobná situace nastala i v Anglii: Počínaje únorem 2001 mají všichni, kdo nastupují jako novicové do učitelské profese, povinně absolvovat testy dovedností (*numeracy and literacy skills*). Složení testů je předpokladem k získání certifikátu QTS (Qualified Teacher Status). Tyto testy organizuje národní agentura pro výcvik učitelů TTA (Teacher Training Agency), jsou dostupné na jejich stránkách (<http://www.canteach.gov.uk/info/skill-tests>).

Jak objasňují Hextall et al. (2001), tyto testy jsou považovány za nevhodný způsob hodnocení kvality učitelů, zvláště v britské situaci, kdy je nedostatek učitelů pro některé předměty, mnozí učitelé opouštějí svou profesi a mnozí absolventi učitelského studia nenastupují do škol.

Jak je vidět, problémy s přípravou učitelů se nevyskytují jen u nás, ale i v jiných zemích. Není proto adekvátní hodnotit českou situaci v této oblasti neúměrně negativně. Jistěže existují potíže a nedostatky, jež je třeba odstraňovat – ale i jiné země se s obdobnými nedostatky střetávají a nenacházejí zcela optimální způsoby řešení.

Pomoci by zde měl vědecký výzkum. Jenže musíme klást shodnou otázku, která předznamenává speciální číslo časopisu *European Journal of Teacher Education* (2001, č. 1):

What is good research for teacher education and educators? Smysl této otázky vyznívá asi takto: **Jaký výzkum je užitečný k objasňování přípravy učitelů a samotných učitelů?**

K této záležitosti zaměřujeme poslední kapitolu této knihy.

8 Výzkum zaměřený na učitelskou profesi

V předchozích kapitolách této knihy jsme používali poznatky z různých výzkumných prací k objasnění jednotlivých aspektů učitelské profese. I když bylo možno uvést jen omezenou část těchto poznatků, čtenář jistě nahlédl, že „obraz učitelské profese“ se dnes jeví jako velmi obšírný a různorodý – a přitom v lecčems ještě neúplný.

V této závěrečné kapitole stručně pojednáme nikoli o učitelstvu samém, nýbrž o výzkumných aktivitách zaměřených u nás a v zahraničí na učitelskou profesi. Popíšeme nejprve relevantní informační zdroje pro výzkum učitele, potom typy výzkumných metod v této oblasti.

8.1 Informační zdroje ve výzkumu učitelské profese

Výzkumné nálezy a data o učitelské profesi se nacházejí hlavně ve specializovaných časopisech a monografiích, ve sbornících z vědeckých konferencí aj., a samozřejmě v jednotlivých výzkumných zprávách (pokud jsou publikovány či dostupné). Jsou to následující hlavní zdroje:

Časopisy

V České republice i Slovenské republice neexistuje speciální časopis k problematice učitelské profese. V hlavních pedagogických časopisech (*Pedagogika; Pedagogická orientace; Pedagogická revue*) jsou porůznu publikovány stati a výzkumné zprávy k této problematice. Nejvýznamnější zdroj informací o teorii a výzkumu učitelské profese představují mezinárodní časopisy (část z nich je ve fondech pedagogických knihoven v ČR, jiné je potřeba studovat v zahraničí nebo z dostupných elektronických zdrojů):

- *Teaching and Teacher Education – An International Journal of Research and Studies*. Publikuje stati o empirickém a teoretickém výzkumu učitelů, jejich myšlení a chování aj., a to v různých zemích. Vydává Pergamon Press, v roce 2002 vychází 18. ročník.

- *European Journal of Teacher Education*. Časopis asociace ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) zaměřený na teorii učitelské profese

a školskou politiku týkající se učitelů v evropských zemích. Vydává Carfax, v roce 2002 již 25. ročník.

■ **Teachers and Teaching.** Publikuje převážně teoretické studie o učitelích, zvláště o myšlení učitelů. Časopis reprezentuje asociaci ISATT (*International Study Association on Teachers and Teaching*). Vydává Carfax, v roce 2002 vychází 8. ročník.

■ **Teaching Education.** Publikuje teoretické a empirické studie o širších souvislostech učitelské profese (sociálních, ekonomických aj.) a o inovativních přístupech učitelů. Vydává Carfax, v roce 2002 vychází 13. ročník.

■ **Journal of Teacher Development.** Časopis specializovaný na otázky přípravy učitelů, dalšího vzdělávání učitelů a řízení učitelského personálu, především v Británii. Vydává jej od roku 1991 britské nakladatelství Pitman.

■ **Journal of Education for Teaching.** Rovněž specializovaný na problematiku přípravy a dalšího vzdělávání učitelů. Vydává Carfax, v roce 2002 vychází 28. ročník.

■ **Journal of In-Service Education.** Do roku 1997 s názvem *British Journal of In-Service Education*. Jeden z nejdůležitějších zdrojů pro otázky dalšího vzdělávání učitelů. Vydává Triangle, v roce 2002 publikován 28. ročník.

Kromě těchto mezinárodních časopisů publikovaných v angličtině existují časopisy specializované na učitelkou profesi, avšak vydávané v němčině, francouzštině aj., se zaměřením na země příslušné jazykové oblasti. Je to např.:

■ **Beiträge zur Lehrerbildung.** Časopis pro teorii a praxi přípravy učitelů a dalšího vzdělávání učitelů. Vydává jej ve Švýcarsku SGL (*Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*). V roce 2002 vychází 20. ročník.

České monografie, sborníky, skripta

Zatímco v časopisecké produkci jsme pro teorii a výzkum učitelské profese odkázáni u nás převážně na zahraniční zdroje, není tomu tak v produkci knižní. V období po roce 1989 až dodnes byl v ČR publikován poměrně rozsáhlý počet prací teoretického i výzkumného charakteru, a to v různých monografiích a sbornících i v skriptech k studiu učitelství. Z nich lze považovat za významné zvláště tyto publikace:

■ **Začínající učitel** je výzkumná monografie O. Šimoníka (1994), docenta Pedagogické fakulty MU v Brně. Práce poskytuje poznatky o startovní fázi profesní dráhy učitelů, se zajímavou výzkumnou metodikou.

■ **Učitelovo pojetí výuky** obsahuje studie čtyř odborníků – J. Mareš, J. Slavík, T. Svatoš, V. Švec (1996) – k teorii i empirické analýze jevu, který významně ovlivňuje chování učitelů v edukačních procesech.

■ **Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku** (V. Švec, 1998) a **Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace** (V. Švec, 1999)

jsou monografie zabývající se problematikou dnes velice aktuální, tj. reformou učitelského přípravného vzdělávání. Obě práce jsou zakládány i na zahraničních poznatcích k dané problematice.

■ **Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě** je práce V. Spilkové (1997) z pražské Pedagogické fakulty UK. Kniha se zabývá učiteli primárních škol, což je dnes u nás nedostatečně objasněná a docenovaná kategorie učitelstva.

■ **Pedagogická tvořivost studentů učitelství** je monografie H. Kantorkové (2000), vzniklá na půdě Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Práce je zaměřena na využití projektů a reflexivních postupů ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy.

■ **Sociálně psychologické klima školních tříd a školy** je práce J. Laška (2001), která poskytuje pohled na interakci českých učitelů s žáky, jejíž efekty se odrážejí v klimatu třídy. Autor popisuje metody k identifikaci a vyhodnocení tohoto klimatu.

■ **Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností** (2000) a **Reflexe v pregraduální přípravě učitelů** (D. Nezvalová, 2000) obsahují užitečné práce pedagogů a psychologů týkající se různých způsobů, jak zkvalitnit přípravu budoucích učitelů.

■ **Být učitelem** (J. Vašutová, 2002) je sice stručný text určený studentům doplňujícího pedagogického studia, ale poskytuje na malé ploše užitečné informace k teorii učitelské profese i pro jiné zájemce.

■ Sborník **Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém** (2001), publikovaný ve dvou svazcích, je v současné době u nás nejdůležitější informační zdroj k problematice reformy učitelského vzdělávání, standardů a kompetencí učitelské profese. Obsahuje stati skupiny českých odborníků, které vznikly jako výstup rezortního výzkumu MŠMT ČR (Podpora práce učitelů).

■ Sborník **Středoevropský učitel** (B. Blížkovský, S. Kučerová, M. Kurelová a kol., 2000) je mimořádnou publikací, neboť seznamuje s výsledky srovnávacího výzkumu učitelů českých, slovenských a polských. Kromě toho poskytuje mnoho údajů o učitelské profesi a jejím současném postavení u nás.

■ Sborníky konferencí **České asociace pedagogického výzkumu** (celkem devět svazků publikovaných v letech 1993–2001) obsahují příspěvky o různých empirických analýzách zaměřených na učitele a studenty učitelství. Dosud poslední, 10. konference ČAPV (2002), má jako ústřední téma „Výzkum školy a učitele“, takže připravovaný sborník se stane jistě důležitým zdrojem poznatků o učitelské profesi.

Samozřejmě uvedený výčet publikací není vyčerpávající, upozorňuje pouze na zvlášť významné české práce související s teorií a výzkumem učitelské profese. Jak bylo pojednáno na různých místech této knihy (a uvedeno v seznamu literatury), existují u nás ještě mnohé další knižní práce současné i starší, které

stojí za pozornost. Rovněž tak jsou užitečné i jiné než tištěné informační zdroje, především mezinárodní databáze pedagogického výzkumu dostupné v elektronické podobě (viz o nich in Průcha, 2002).

Zahraniční monografie, sborníky a encyklopedie, zaměřené na výzkum učitelské profese, jsou velmi početné. Výběrově upozorňujeme na tyto:

- Unikátním informačním zdrojem je *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2. vyd., 1995), která poskytuje dobrý úvod do široké problematiky školního vyučování, práce učitelů a jejich vzdělávání. Autory jsou jak evropští, tak američtí, australští a jiní odborníci, takže encyklopedie je vyvážená co do původu poznatků.
- Naproti tomu druhá encyklopedická práce, *Handbook of Research on Teacher Education* (2. vyd., 1996), publikovaná americkou Association of Teacher Educators, pokrývá skoro výhradně jen výzkum v USA, částečně i v anglosaských zemích.
- V britské a americké produkci existuje velmi rozsáhlý počet monografií a sborníků vztahujících se k učitelské profesi. Zde doporučuji knihu převážně skandinávských autorů *Teachers' Minds and Actions* (Carlgren et al., 1994) o výzkumu vztahů mezi myšlením učitelů a jejich činnostmi.
- Velká pozornost je věnována učitelské profesi v německé psychologii a sociologii. Příznačný název má kniha *Die Bildungsarbeiter* (1996) – tedy „Pracovníci vzdělávání“ – která obsahuje osm studií německých odborníků o výzkumu různých učitelských profesí.
- *Beruf/Lehrer/in* je kniha K. Ulicha (1996), profesora pedagogické psychologie Univerzity Mnichov, pojednávající o pracovních podmínkách a pracovní záležitosti učitelů.
- Užitečné jsou i české překlady zahraničních prací publikované Ústavem pro informace ve vzdělávání: *Problémy učitelské profese ve světě* (Švecová, Vašutová, 1997), *Další vzdělávání učitelů v EU a v zemích ESVO/EHP* (1998), *Ředitelé škol v zemích EU* (1998), jejichž údaje však postupně zastarávají.

B.2 Přístupy a metody ve výzkumu učitelské profese

Výzkum učitelské profese je velmi rozsáhlý a také repertoár výzkumných metod je dosti početný. U nás byly publikovány přehledy o výzkumu učitelské profese, a to se zaměřením na produkci českou (Havlík, 2000) i zahraniční (Průcha, 1994, 2000b). Metodologickou výbavu v českém výzkumu učitelské profese lze charakterizovat následovně:

- V empirickém výzkumu učitelské profese se uplatňují přístupy jak kvantitativní („pozitivistické“) metodologie, tak kvalitativní metodologie (viz o těchto metodologiích in Gavora, 2000). I když stále převládají aplikace metod prvního přístupu, v posledních letech se prosazuje tendence **kombinovat oba**

přístupy, protože každý z nich má své přednosti i nedostatky. Např. v zahraničním výzkumu učitelů (Mintrop, 1999) se hromadně zadávaný **dotazník** (k získání velkého počtu kvantitativních dat) spojuje s **rozhovorem** s jednotlivými subjekty (za účelem detailního objasnění toho, co písemný dotazník nemůže postihnout) a s **obsahovou analýzou** školských dokumentů.

- Mezi aplikovanými metodami u nás vysoce převládají **dotazníky**, a to různé konstrukce (viz Příloha):
 - **Jednoduchý dotazník**, v písemné formě, s menším či větším počtem otázek. **Dotazník se škálovanými otázkami (položkami)**. V nich má respondent nejen odpovídat, ale také hodnotit – např. častost výskytu určitého jevu, intenzitu výskytu jevu aj.
 - **Specifické dotazníky**: Dotazníky pro identifikaci klimatu ve třídách, které požadují od učitelů, aby se vyslovovali jednak ke skutečnému stavu, jednak k preferovanému stavu klimatu.
- Existují i specifické dotazníky pro **hodnocení úspěšnosti učitelů** na základě výpovědí žáků (Holeček, 1997) nebo dotazníky o **vlastnostech ideálního učitele** (Bendl, 2001).
- Poměrně zřídka jsou používány jiné metody dotazování, především **rozhovor** s učiteli nebo řediteli škol (Nelešovská, 2001; Syřiště, 2001, aj.).
- Dosti ojediněle jsou aplikovány jiné techniky získávání informací od učitelů nebo studentů učitelství – např. **narativní interview** (Gavora, 2001a, b) nebo **reflektivní učitelské bilance** (Slavík, Čapková, 1994). Specifický způsob dotazování učitelů uplatňuje **profesiogram** (Kurelová, 1998, aj.) a **sémantický diferenciál** (Chráška, 1995; Novotný, 1997).
- Chybějí výzkumy učitelů aplikující **opakovanou a longitudinální šetření** (Urbánek, 2000; Zimová, 1997, aj.). Máme na mysli typ výzkumu, jaký realizovali na vzorku australských učitelů Wilhelm et al. (1996): V období let 1978–1993 vyšetřovali vždy v pětiletých intervalech skupinu týchž učitelů, pokud jde o parametry zdraví, postoje k povolání, důvody setrvání v profesi a odchodu z ní aj.
- Důležitá metoda objektivní vědecké explorační, totiž **pozorování**, téměř vymizela z arzenálu současných českých výzkumníků a teprve v poslední době je opět využívána (Metelková, 1999; Vašutová, 2001), např. jako součást **případové studie** o fungování jedné školy (Walterová a kol., 2001).
- Nedostatečně je u nás využívána **kombinace metod kvalitativního a kvantitativního přístupu**. Dobrým příkladem v českém prostředí je výzkum začínajících učitelů angličtiny realizovaný na Univerzitě Pardubice M. Pišovou (1999). V první fázi výzkumu aplikovala kvalitativní metodologii:
 - **obsahovou analýzu** reflektivních deníků učitelů (zachycující jejich percepce dvou prožitých týdnů ve třídě a sborovně);
 - **časový snímek** celodenních aktivit učitelů v průběhu jednoho týdne;
 - **rozhovory** s učiteli zaznamenávané na magnetofon.

stojí za pozornost. Rovněž tak jsou užitečné i jiné než tištěné informační zdroje, především mezinárodní databáze pedagogického výzkumu dostupné v elektronické podobě (viz o nich in Průcha, 2002).

Zahraniční monografie, sborníky a encyklopedie, zaměřené na výzkum učitelské profese, jsou velmi početné. Výběrově upozorňujeme na tyto:

- Unikátním informačním zdrojem je *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2. vyd., 1995), která poskytuje dobrý úvod do široké problematiky školního vyučování, práce učitelů a jejich vzdělávání. Autory jsou jak evropští, tak američtí, australští a jiní odborníci, takže encyklopedie je vyvážená co do původu poznatků.
- Naproti tomu druhá encyklopedická práce, *Handbook of Research on Teacher Education* (2. vyd., 1996), publikovaná americkou Association of Teacher Educators, pokrývá skoro výhradně jen výzkum v USA, částečně i v anglosaských zemích.
- V britské a americké produkci existuje velmi rozsáhlý počet monografií a sborníků vztahujících se k učitelské profesi. Zde doporučuji knihu převážně skandinávských autorů *Teachers' Minds and Actions* (Carlgren et al., 1994) o výzkumu vztahů mezi myšlením učitelů a jejich činnostmi.
- Velká pozornost je věnována učitelské profesi v německé psychologii a sociologii. Příznačný název má kniha *Die Bildungsarbeiter* (1996) – tedy „Pracovníci vzdělávání“ – která obsahuje osm studií německých odborníků o výzkumu různých učitelských profesí.
- *Beruf: Lehrer/in* je kniha K. Uliche (1996), profesora pedagogické psychologie Univerzity Mnichov, pojednávající o pracovních podmínkách a pracovní zátěži učitelů.
- Užitečné jsou i české překlady zahraničních prací publikované Ústavem pro informace ve vzdělávání: *Problémy učitelské profese ve světě* (Švecová, Vašutová, 1997), *Další vzdělávání učitelů v EU a v zemích ESVO/EHP* (1998), *Ředitelé škol v zemích EU* (1998), jejichž údaje však postupně zastarávají.

3.2 Přístupy a metody ve výzkumu učitelské profese

Výzkum učitelské profese je velmi rozsáhlý a také repertoár výzkumných metod je dosti početný. U nás byly publikovány přehledy o výzkumu učitelské profese, a to se zaměřením na produkci českou (Havlík, 2000) i zahraniční (Průcha, 1994, 2000b). Metodologickou výbavu v českém výzkumu učitelské profese lze charakterizovat následovně:

V empirickém výzkumu učitelské profese se uplatňují přístupy jak kvantitativní („pozitivistické“) metodologie, tak kvalitativní metodologie (viz o těchto metodologiích in Gavora, 2000). I když stále převládají aplikace metod prvního přístupu, v posledních letech se prosazuje tendence **kombinovat oba**

přístupy, protože každý z nich má své přednosti i nedostatky. Např. v zahraničním výzkumu učitelů (Mintrop, 1999) se hromadně zadávaný **dotazník** (k získání velkého počtu kvantitativních dat) spojuje s **rozhovorem** s jednotlivými subjekty (za účelem detailního objasnění toho, co písemný dotazník nemůže postihnout) a s **obsahovou analýzou** školských dokumentů.

■ Mezi aplikovanými metodami u nás vysoce převládají **dotazníky**, a to různé konstrukce (viz Příloha):

- **Jednoduchý dotazník**, v písemné formě, s menším či větším počtem otázek. **Dotazník se škálovanými otázkami (položkami)**. V nich má respondent nejen odpovídat, ale také hodnotit – např. častost výskytu určitého jevu, intenzitu výskytu jevu aj.
- **Specifické dotazníky**: Dotazníky pro identifikaci klimatu ve třídách, které požadují od učitelů, aby se vyslovovali jednak ke skutečnému stavu, jednak k preferovanému stavu klimatu.

■ Existují i specifické dotazníky pro **hodnocení úspěšnosti učitelů** na základě výpovědí žáků (Holeček, 1997) nebo dotazníky o **vlastnostech ideálního učitele** (Bendl, 2001).

■ Poměrně zřídka jsou používány jiné metody dotazování, především **rozhovor** s učiteli nebo řediteli škol (Nelešovská, 2001; Syřiště, 2001, aj.).

■ Dosti ojediněle jsou aplikovány jiné techniky získávání informací od učitelů nebo studentů učitelství – např. **narativní interview** (Gavora, 2001a, b) nebo **reflektivní učitelské bilance** (Slavík, Čapková, 1994). Specifický způsob dotazování učitelů uplatňuje **profesiogram** (Kurelová, 1998, aj.) a **sémantický diferenciál** (Chráská, 1995; Novotný, 1997).

■ Chybějí výzkumy učitelů aplikující **opakovaná a longitudinální šetření** (Urbánek, 2000; Zimová, 1997, aj.). Máme na mysli typ výzkumu, jaký realizovali na vzorku australských učitelů Wilhelm et al. (1996): V období let 1978–1993 vyšetřovali vždy v pětiletých intervalech skupinu týchž učitelů, pokud jde o parametry zdraví, postoje k povolání, důvody setrvání v profesi a odchodu z ní aj.

■ Důležitá metoda objektivní vědecké explorační, totiž **pozorování**, téměř vymizela z arzenálu současných českých výzkumníků a teprve v poslední době je opět využívána (Metelková, 1999; Vašutová, 2001), např. jako součást **případové studie** o fungování jedné školy (Walterová a kol., 2001).

■ Nedostatečně je u nás využívána **kombinace metod kvalitativního a kvantitativního přístupu**. Dobrým příkladem v českém prostředí je výzkum začínajících učitelů angličtiny realizovaný na Univerzitě Pardubice M. Pišovou (1999). V první fázi výzkumu aplikovala kvalitativní metodologii:

- **obsahovou analýzu** reflektivních deníků učitelů (zachycující jejich percepce dvou prožitých týdnů ve třídě a sborovně);
- **časový snímek** celodenních aktivit učitelů v průběhu jednoho týdne;
- **rozhovory** s učiteli zaznamenávané na magnetofon.

V druhé fázi výzkumu byl administrován **dotazník** pro širší vzorek respondentů.

I když se zdá velmi užitečné kombinovat kvalitativní a kvantitativní metody v jednom výzkumu, přináší to i některé potíže – např. vznikající z toho, že vzorky vyšetřovaných subjektů nejsou identické, a tudíž výsledky nejsou zcela kompatibilní.

Závěr

Významnost učitelské profese se odráží v početnosti a šíři zkoumání, které je jí věnováno. V této knize jsme mohli postihnout – vzhledem k omezenému rozsahu – jen část problémů a aspektů učitelské profese, kdežto některé další, jistě také důležité, musely zůstat v knize neobjasněny. Důvodem pro to je však i ta skutečnost, že o některých „tajemstvích“ vážících se k práci učitelů nemá věda žádné věrohodné poznatky. Uvedeme alespoň jeden příklad:

Důležitou a aktuální problematikou je **chování učitelů ve vztahu k hodnotám** (morálním, kulturním, estetickým aj.). Je známo velmi málo o tom, zda a jak učitelé reálně působí na hodnotové orientace svých žáků.

Mohou či smějí vůbec tyto orientace ovlivňovat? Mohou či mají učitelé sdělovat žákům svá osobní přesvědčení, své politické postoje, svá hodnocení určitých událostí apod.?

Tato problematika vyvstává zvlášť naléhavě právě v současnosti, která je charakterizována jako „krize hodnot“. Ve vztahu k učitelské profesi je to velice praktická otázka: Např. jaký postoj mají čeští učitelé zaujímat k historickým událostem dávné i nedávné minulosti? Jak mají žákům objasňovat různé problémy současnosti, ke kterým česká média prezentují kontradiktorní názory? V jiné knize (Průcha, 2001b) jsme objasnili, že pokud jde o zaujímání postojů k „choulostivým“ záležitostem světového dění, čeští učitelé se tomu spíše vyhýbají. Je to správné, či nežádoucí?

Tento příklad však směřuje k obecnější věci: Přes veškerá dotazování různých skupin učitelů, zjišťování vzdělávacích výsledků jejich žáků atd. stále nevíme, jaké jsou skutečné efekty práce učitelů. Dlouhodobé ovlivnění každé mladé generace jejich učiteli je nesporné – jenomže nelze přesně změřit jeho dopad na život jedinců. A to je možná dobře, neboť učitelství není jen profese ve smyslu měřitelného výkonu a spočitatelných výsledků, ale je to také tajemná záležitost *lásky, ctnosti a umění*, jak řekl před staletími jeden český pedagog.